Musikhören und Theorie als Funktionsfelder des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland - Versuch einer kurzfristigen Curriculumkonstruktion

Dissertation zur Erlangung
des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaft
an der
Pädagogischen Hochschule Dortmund

vorgelegt von
Winfried Noelke
aus Lüdenscheid
im Oktober 1977

1978

Musikhören und Theorie als Funktionsfelder des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der Bundesrepublik Deutschland – Versuch einer kurzfristigen Curriculumkonstruktion

Dissertation zur Erlangung
des Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaft
an der
Pädagogischen Hochschule Dortmund

vorgelegt von
Winfried Noelke
aus Lüdenscheid
im Oktober 1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referenten: Prof. Heinz Wilhelm
Prof. Dr. Martin Geck

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Juni 1978

Drucklegung der Arbeit im August 1978

Inhaltsverzeichnis

1.	Musikhören und Theorie als Funktionsfelder des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der BRD	
1.1.	Musikhören als Funktionsfeld des Musikunterrichts in Lehrplänen und Richtlinien der Länder der BRD bis 1966	S. 1 - 16
1.2.	Theoretische Begriffe im Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien bis 1966	S. 17 - 18
1.3.	Kritik und neue Ansätze	S. 19 - 23
1.4.	Musikhören als Funktionsfeld des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien seit 1969	S. 24 - 61
1.4.1.	NRW 1969, NRW 1973, Schleswig-Holstein 1971	S. 25 - 36
1.4.2.	Bayern 1971, Berlin 1972	S. 37 - 40
1.4.3.	Rheinland-Pfalz/Saarland 1971	S. 41 - 45
1.4.4.	Hessen 1972, Hamburg 1973, Schleswig-Holstein 1975	S. 46 - 61
1.5.	Musiktheorie als Funktionsfeld des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien seit 1969	S. 62 - 68

2. Versuch einer kurzfristigen Curriculumkonstruktion

2.1. Ansatz einer kurzfristigen Curriculum-konstruktion S. 1 - 14

2.2. Leitideen und didaktische Positionen S. 15 - 55

2.2.1.1. Kreativität als Leitidee S. 2o - 23
2.2.1.2. Kreativität als Dimension des Musikunterrichts der Grundschule S. 23 - 29

2.2.2.1. Kommunikation als Leitidee S. 29 - 32
2.2.2.2. Sprache im Musikunterricht der Grundschule S. 32 - 34
2.2.2.3. Notation als musikdidaktisches Problem S. 34 - 37
2.2.2.4. Das musikalische Kunstwerk als inhaltlicher Orientierungspunkt des Musikunterrichts S. 37 - 47

2.2.3.1. Rationalität als Leitidee S. 47 - 50
2.2.3.2. Rationalität als Moment des Musikunterrichts S. 50 - 51

2.2.4.1. Kritikfähigkeit als Leitidee S. 51 - 53
2.2.4.2. Kritikfähigkeit als Moment des Musikunterrichts S. 53 - 55

2.3. Lernziele für die Funktionsfelder Musikhören und Instruktion S. 56 - 96

2.3.1. Zur Problematik des Bezuges allgemeiner und fachlich gebundener Lernziele S. 56 - 58

2.3.2. Lernziele und Lernalter S. 58 - 63

2.3.3. Zur Taxomierung von Lernzielen S. 63 - 66

2.3.4. Zur Operationalisierung von Lernzielen S. 66 - 69

2.3.5. Lernziele S. 69 - 96

2.4. Anmerkungen zu den Funktionsfeldern Reproduktion und Information im Musikunterricht der Grundschule S. 97 - 100

Anmerkungen und Literaturhinweise S. 101 - 138

Literaturverzeichnis S. 139 - 165

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0016

1. Musikhören und Theorie als Funktionsfelder des Musikunterrichtes in Lehrplänen und Richtlinien für die Grundschulen der Länder der BRD

1.1. Musikhören in Lehrplänen und Richtlinien bis 1966

Die Untersuchung einer Auswahl von Lehrplänen und Richtlinien für die Grundschulen bzw. für das 1. bis 4. Schuljahr der Volksschulen [1] der Länder der BRD aus dem Zeitraum von 1949 bis etwa 1966 auf eine mögliche Präsenz des Funktionsfeldes Musikhören im Unterrichtsfach Musik bietet übereinstimmend in nahezu allen Lehrplänen und Richtlinien der Länder das hinreichend bekannte Bild eines didaktisch sterilen Musikunterrichts: Historisch vorgegeben und weitgehend wirksam entfremden der die Richtlinien und Lehrpläne bestimmende Begriff von Musik, die intendierte Zielsetzung des Musikunterrichts und seine inhaltliche Akzentuierung den Musikunterricht der Wirklichkeit. In ihm erfüllt, wenn überhaupt vorhanden, das Musikhören eine untergeordnete Funktion. [2]

Die Analyse des "die musikalischen Bildungspläne für die Grundschule bestimmenden Begriff(s) der Musik" [3] zeigt, daß es diesem Unterricht nicht nur um die Bewältigung fachmusikalischer Phänomene ging, sondern daß auch durch Musikerziehung die Realisierung außermusikalischer Zielvorstellungen [4], die der Theorie musischer Erziehung entstammen und nahezu ihr ganzes Feld ausfüllen [5], ermöglicht

werden sollte: "Die Entwicklung der in jedem Kinde schlummernden musikalischen Anlagen und die Aneighung musikalischer Kenntnisse und Fertigkeiten geschieht nicht anders als durch lebendiges Musizieren." [6] "Die Musik kann ... anregend und lebensspendend auf den gesamten Unterricht wirken und wird damit im weiteren Sinne erziehungsmächtig." [7] "Der Musikunterricht soll ... die gemeinschaftsbildende Kraft der Musik entfalten und das Kind zum eigenen Gestalten führen." [8] "Sie (die musische Erziehung; Anm. d. Ref.) gibt der Schularbeit einen wirksamen Schutz gegen die ständig drohende Gefahr, in einen rationalisierten und mechanisierten Lernbetrieb zu entarten." [9]

Verdeutlichen diese Zitate einen Großteil des Anliegens musischer Erziehung, das Kind zu schöpferischem Gestalten zu führen und seine musikalischen Anlagen zu entwickeln, Möglichkeit zur Wahrung und zum Schaffen mitmenschlicher Beziehung zu sein, letztlich als Gegengewicht zum Intellektualismus verstanden zu werden, so wird gleichzeitig deutlich, daß der Musik, wenn sie "als eigene Disziplin schon in der allgemeinen Aufgabenstellung erscheint, ... in der Regel die Funktion musischer Bildung und Erziehung einfach ... übertragen" [10] wird: Es zeigt sich eine völlige Desintegration musischen Gedankenguts und musikalisch-fachlicher Bildung; der Zwiespalt einer vornehmlich in den sog. "Präambeln" der Lehrpläne und in ihren Darlegungen über den Musikunterricht auftretenden Betonung des Musischen, "als Haltung, Prinzip oder Gesinnung das ganze Schulleben zu durchdringen" [11], verbunden mit einer - wenngleich aus historischen

Gründen verengten - spezifisch musikpädagogischen Intention, ist offensichtlich.

"Im Mittelpunkt des Musikunterrichts steht das Singen. Die Grundlage dafür bilden Kinderlied, Volkslied, Choral und Kanon. Dazu gehören auch das alte Volkslied (16. Jahrhundert), der gregorianische Choral ebenso wie das zeitgenössische Lied." [12]

Der Primat von Lied und Singen liegt in der ursprünglichen Aufgabe der Musikerziehung, in der katechetischen Laienschulung des 16. Jahrhunderts; volks- und kindertümliche Lieder wurden mit der Aufklärung in den Stoffkanon der Schule genommen; im 19. Jahrhundert trat das vaterländische Lied zum Schulgesangsunterricht. Kretschmar sprach dann als erster in diesem Zusammenhang von Musik, Kestenberg zog inhaltlich wie organisatorisch die Konsequenz. Das Singen rückte aus dem Mittelpunkt, und das Lied wurde zum Material musikalischer Erziehung: Improvisation, rhythmische Erziehung, Gehörbildung und Musiklehre gingen und gehen in der Volksschule vom Lied aus. Der Transfer der am Lied erarbeiteten Formen und Strukturen auf die Kunstmusik ist selbstverständlich: "Im Anschluß an die gemeinsame Liedarbeit und an erarbeitete Instrumental- oder Vokalstücke können Einführungen musikgeschichtlicher Art in allgemein verständlicher Form vermittelt werden." [13] Wertvolle pädagogische Prinzipien der Reformpädagogik wie Anschauung und Selbsttätigkeit wurden zu Prämissen der Musikerziehung der Volksschule: Die Fiktion

eines Primates des Praktischen gegenüber dem Theoretischen, "wobei das Praktische mit dem Lied identifiziert wird" [14], ist in den Lehrplänen dominierend: "Jede theoretische Erläuterung muß aus dem lebendigen Musizieren abgeleitet sein und wieder zu ihm hinführen." [15]

Wie in dem die Lehrpläne der Grundschule bestimmenden Musikbegriff und in ihrer inhaltlichen Akzentuierung, so zeigen ebenfalls in der Zielsetzung des Musikunterrichts die Lehrpläne der Bundesländer weitgehende Kongruenz, für die die "Richtlinien für die bayerischen Volksschulen" paradigmatisch sind: "Der Musikunterricht soll dem Schüler den Zugang zur Musik öffnen, seine musikalischen Anlagen entwickeln und ihm die Welt der Musik erschließen. Insbesondere sind Freude an der Musik, praktisches Können, notwendiges theoretisches Wissen und allmähliches Vertrautwerden mit wertvoller Musik anzustreben." [16]
"Entwicklung musikalischer Anlagen" - andere Lehrpläne sprechen von "Förderung", "Entfaltung", "Pflege" oder "Wecken" -,"Freude an der Musik" und der Bezug zur "Welt der Musik" entstammen historisch den Zielvorstellungen des Musikunterrichts der Volksschule bei Kestenberg: "Der Musikunterricht soll das Leben der Schüler mit Freude und Frohsinn erfüllen, Lust und Liebe zur Musik wecken und auf diese Weise den Kindern den Weg in die Welt des deutschen Liedes und der deutschen Musik bahnen. Der Musikunterricht hat daher die im Kinde ruhenden musikalischen Kräfte und Anlagen

zu entwickeln und zu einer harmonischen Bildung der Jugend beizutragen." [17]

Die starre Struktur des Musikunterrichts der Grundschule, wie sie die Lehrpläne und Richtlinien spiegeln, ist neben den erwähnten historischen Determinanten weitgehend auch durch die naturalistische Reifungstheorie bestimmt, der die Grundschule hat Rechnung tragen wollen "indem sie ... größte Rücksicht auf die Entwicklungsphasen des Grundschulkindes nahm, dabei vor allem Wachstumsschritte beobachtete und sinnvoll zu unterstützen suchte, geistige, biologische und seelische Reifungsprozesse bedachte und ... so eingriff, daß das allseitige Wachstum des Kindes während eines an sich feststehenden Strukturwandels qualitativ gefördert wurde." [18] Dieses psychologische Theorem verdeutlicht noch einmal das erste Moment der oben erwähnten Ziel-Trias des Musikunterrichts: Natürliche Entfaltung kindlicher Anlagen in einem Schonraum, einem Ort kindlichen Sich-ausleben-könnens. Aus diesem entwicklungspsychologischen Verständnis wurde die vorherrschende Stellung des Liedes untermauert: Von pentatonischen Strukturen des Kinderliedes ausgehend, wurde dieses weitgehend zum Maßstab kindlich musikalischer Gestaltungsmöglichkeiten erhoben. [19]

In den Richtlinien für den Musikunterricht wesentlich seltener auftauchend als der musisch bestimmte Begriff von Musik, aber in Präambeln von Lehrplänen

und Richtlinien, wenngleich nicht immer expliziert, so doch latent vorhanden, hat der Begriff "volkstümliche Bildung", durch Autoritäten wie Flitner und Spranger gestützt, den Unterricht der Volksschule und somit auch den Musikunterricht bis in die 60er Jahre hinein weitgehend bestimmt. Von diesem Begriff, der vielseitig und vielschichtig ist und der dementsprechend verschieden interpretiert werden kann, sollen nur die Momente skizziert werden, die sich auch in den zur Diskussion stehenden Lehrplänen finden. Weitere Darlegungen erübrigen sich: H. Glöckel gebührt der Verdienst einer abwägenden Behandlung verschiedener Positionen und Gegenpositionen dieses Problemfeldes in historischer Bedingtheit und gesellschaftlicher Verflechtung. [20)]

Der Begriff wurde von R. Seyfert in die pädagogische Diskussion eingeführt. Er wollte, "daß das Eigenwesen und der Eigenwert der Volksschule scharf herausgestellt, ihre Sonderaufgabe unzweideutig formuliert und ihr Geltungsbereich sinngemäß bestimmt und abgegrenzt wird." [21)] Die Volksschule, so Seyfert, hat nicht einen verdünnten Aufguß der in der höheren Schule gelehrten Wissenschaft zu übermitteln, sondern hat eine andersartige Aufgabe, eben die volkstümliche Bildung des schlichten, einfachen, praktischen Menschen. [22)] Den Eigenwert der Volksschule und ihre andersartige Aufgabe begründete Seyfert mit der Geistesart des einfachen Menschen als eines besonderen Bildungstyps, der gleichberechtigt neben anderen stehe [23)]; gleichzeitig verstand er dieses volkstümliche Weltbild als Entwicklungs-

stufe vom kindlichen zum wissenschaftlichen Weltbild im Sinne eines Grad- und Niveauunterschieds. [24]

C. Schietzels Gedanken lag die Idee einer volkstümlichen Bildung zugrunde, "die Überzeugung, daß es eine besondere und gediegene geistige Verfassung und Denkweise des einfachen Mannes aus dem Volke ... gäbe, eine Denkweise, in der sich jedermanns Alltagsleben erfülle, und auf die sich die Arbeit der Volksschule gründen müsse, statt sich dem Denken nach wissenschaftlichen Ordnungen anzuschließen." [25]

Im "Eigengeist der Volksschule" stellt E. Spranger heraus, "was der Volksschule eigentümlich ist und ihr den unersetzbaren Wert gibt" [26]; "... die Volksschule .... ist eine kleine Welt für sich, organisch eingelagert in die anderen Lebenskreise des Volkes. In ihr waltet ein Bedeutungszusammenhang, der ausschließlich ihr zu eigen ist, ... während die höhere Schule, die Fachschulen und die Hochschulen sehr viel entschiedener auf die gemeinsame, reife, wissenschaftlich unterbaute Kultur hinzielen." [27] "Es ist die Aufgabe jeder Schule, junge Menschen aus der Befangenheit in den Eigenwelten, in denen sie leben, herauszuführen. Die Volksschule hat jedoch umgekehrt bestimmte typische Züge von diesen Eigenwelten zu kultivieren, weil sie im Sinne vollen Menschtums wertvoll sind." [28] Somit ist sie "die pädagogische Brücke zwischen den Eigenwelten und der einen maßgeblichen Kulturwirklichkeit." [29]

Diesen Aufgaben der Volksschule entsprechen die "Kulturfunktionen des Volksschullehrers", zunächst dafür zu sorgen, "daß er (der junge Mensch; Anm. d. Ref.) jede von der Natur gewollte Altersstruktur

mit voller Intensität durchlebt, weil jede ihren eigentümlichen Sinn für die Gesamtentwicklung in sich trägt und durch ihn Notwendiges für das spätere Leben beiträgt." [30] Als Schullehrer ist er "mit Bewußtsein auch Volkserzieher", der das Heimatliche, das sich ausweitet zum Volkstümlichen, zur Eigenwelt des ganzen Volkes als dem "Untergrund auch jeder höheren Geisteskultur" versteht, liebt und von ihm bewahrt, was wertvoll ist. [31]

Für W. Flitner ist die "Geschichte der Volksschule ... die des Begriffs einer volkstümlichen Bildung." [32] War für Schietzel und Seyfert der Begriff "volkstümlich" richtungweisend für die Arbeit der Volksschule und deutlich abgesetzt von der Wissenschaftlichkeit höherer Schulen, so postuliert Flitner, "die Volksschule im heimatlichen Geistesraum und aus den lebendigen Überlieferungen der nationalen Kultur aufzubauen." [33]
Prämissen für diese Forderung waren die "Einsicht in den Schichtenbau des Geistes" und das Bewußtsein einer Übereinstimmung volkstümlicher Wesensart [34] mit der des Kindes. [35] Soll nämlich die geistige Entwicklung des Kindes auch bei späterer rationaler und technischer Schulung allseitig bleiben, so muß der kindliche Geist zunächst in den "grundlegenden Tätigkeiten" gefördert werden, die "zugleich die ehedem schon volkstümlich gewordenen Geistestätigkeiten" [36] darstellen. Die Geisteskräfte des Kindes sollen sich möglichst in Inhalten entwickeln, "die aus einer verwandten inneren Verfassung stammen ... Geistesprodukte einer frühen Stufe der Menschheit (sind) ... oder einer volkstümlich gewordenen Überlieferung" [37] ent-

stammen, soweit sich diese mit den Intentionen moderner Erziehung vertragen. In nationalpädagogischer Sicht kann sich dann "die volkstümlich-heimatliche Formenwelt" zur nationalen Ideenwelt öffnen, zur Erziehung einer Nation, die sich auf ihr Volkstum gründet, das aufgrund gesunder Überlieferung auf Gesittung, Lebensordnung und Gemütsverfassung überindividueller Lebensgemeinschaften und auf den individuellen Geist einzuwirken vermag. [38]

Die oben erwähnten Momente volkstümlicher Bildung - Wertschätzung national-volkstümlicher Inhalte und das Bestreben, diese zu bewahren, zurückhaltendes Nationalgefühl, die Vorstellung des volkstümlichen Menschen und seine Art zu denken, vor allem aber das Anliegen der Lehrer um eine erfolgreiche Gestaltung des Unterrichts für Kinder, die die Volksschule besuchen, also die Gleichsetzung von volkstümlicher Denkart und kindlichem Denken - haben nach 1945 die Lehrpläne für die Volksschule, den Musikunterricht miteingeschlossen, in einem mehr oder weniger starken Maße bestimmt.

Hochschätzung volkstümlicher Momente und das Bestreben, diese zubewahren, spiegeln sich in der Aufforderung, "zum Mitträger einer gediegenen musikalischen Volkskultur" [39] zu werden und "ein lebensvolles Volkstum zu gestalten." [40] In diesem Zusammenhang wird die Bildungsmächtigkeit des Volkstümlichen, sich konkretisierend im Volkslied, zur Ideologie, wenn durch Reproduktion von Volksliedern und durch den Vergleich landschaftsgebundener Lieder, auch der des deutschen Ostens, mit der "zeitgenössischen Unterhaltungsmusik ... viel zur Hebung der musikalischen Volkskultur" [41]

beigetragen werden soll [42], wenn das Volkslied als Remedium gegen U-Musik betrachtet wird. [43] Es zeigen sich Parallelen mit den Intentionen musischer Bildung, wenn in diesem Zusammenhang von Stärkung des Gemeinschaftsgefühls gesprochen wird. [44]

Weitergreifend als die Ableitung des den Musikunterricht der Lehrpläne bestimmenden Musikbegriffs aus musischem Gedankengut und aus volkstümlichen Bildungstheoremen, bei denen "kein Bezug zu einem ästhetischen Begriff der Musik hergestellt" [45] ist, ist die didaktisch-methodische Konkretisierung der oben skizzierten volkstümlichen Denkart: Vermeidung von Terminologie und Denkformen der Fachwissenschaft; Kultivierung des vom Schüler aus seinem Lebenskreis mitgebrachten konkreten und anschaulichen Denkens, "das sich in der unmittelbaren Begegnung mit Menschen und Dingen bereichert und klärt" [46]; Verbindung von Fachaspekten mit außerfachlichen Gesichtspunkten; Motivation durch Beobachtung und Erfahrung aus dem Bereich der Lebenswirklichkeit der Schüler; Verharren bei einer Verknüpfung äußerlich sichtbarem Handeln mit geistiger Aktivität [47]; Vermittlung eines weitgehend selbständig erworbenen, auf praktische Anwendung hin ausgerichteten Könnens [48].

Parallel zu dem unreflektiert in den historisch bestimmten Musikunterricht übernommenen reformpädagogischen Gedankengut ist der Begriff der volkstümlichen Bildung - durch Lehrpläne und Richtlinien vorgezeichnet - in seiner unterrichtlichen Konsequenz mitverantwortlich für den pädagogisch sterilen Musikunterricht der Grundschule.

Didaktische Dominanz des Liedes, Gedankengut musischer Erziehung, die unterrichtliche Auswirkung volkstümlicher Bildungstheoreme und eine Transposition reformpädagogischen Gedankenguts zu Prämissen schulischer Musikerziehung sind derart stark, daß das Musikhören im Musikunterricht der Volksschule, namentlich der Grundschule, keine Funktion erfüllen kann. Es zeigt sich häufig in den das Verständnis der Volksschule und ihrer Aufgaben spiegelnden Präambeln der Lehrpläne einerseits und den kurz skizzierten Aufgaben des Musikunterrichts mit den mehr oder weniger detaillierten Stoffplänen andererseits eine nicht ausgehaltene Spannung zwischen der ansatzweise erkannten Notwendigkeit, etwa Hören zu lehren und nicht nur einen winzigen Ausschnitt aus dem disparaten Musikangebot, nämlich das Volkslied, zu bieten und der Verhaftung in dem oben umrissenen Gedankengut; widersprüchliche Aussagen finden sich in den Angaben über die Aufgaben des Musikunterrichts in ihrem Verhältnis zu den folgenden Stoffplänen.

Die Niedersächsischen Richtlinien geben für die Auswahl von Bildungsinhalten Kriterien [49], die u.E. an die bildungstheoretische Didaktik erinnern. Die aus ihnen entspringende logische Folgerung, der Schüler solle "die Musik in ihren Formen und Gesetzmäßigkeiten ... erschließen" [50], läßt aufhorchen, bleibt jedoch dann im musisch-reformpädagogischen Gedankengut des nächsten Satzes stecken: "Diese Aufgabe kann nur da erfüllt, werden, wo die Schule Raum zur musischen Betätigung gibt." [51] Wenn überhaupt in detaillierten

Stoffplänen angeführt, so ist das Musikhören - offensichtlich bedingt durch das Stufenmodell der Entwicklungspsychologie - auf die oberen Klassen der Volksschule beschränkt [52]: In den zitierten Richtlinien sind für die Oberklassen Schulfunk und Schallplatte als Möglichkeiten zum Musikhören gedacht, um "vor dem musikalischen Kunstwerk Ehrfurcht zu erwecken"; angeboten werden "verhältnismäßig einfach aufzufassende Werke" [53] (u.a. eine Symphonie oder ein Instrumentalkonzert von Beethoven!) Die Notwendigkeit, "zu einem kritischen Film-Sehen und Rundfunk-Hören (zu) erziehen" [54] wird gesehen, die Konsequenz jedoch nicht gezogen: Der Musikunterricht verharrt in musischer Erziehungsvorstellung mit der didaktischen Wiesung, "das Gehör .... für die Werke der Meister zu öffnen." [55] Die Konsequenz aus der vorangestellten Forderung in der Präambel dieses Lehrplans, "passives Hinnehmen" [56] etwa in Form systematischer Lernfolgen im Musikhören zu bekämpfen, wird nicht gezogen: Im Stoffplan tauchen für das 7. und 8. Schuljahr lediglich die viel zitierten kleinen Werke der großen Meister auf. [57]

Das manchen Kulturkritikern heute vielleicht schon fragwürdige Lernziel "einer späteren Aufgeschlossenheit für das öffentliche Kunstleben" [58] erscheint erstrebenswert; der vorbereitete Besuch von Orchesterkonzerten und Opernaufführungen als Mittel zur Erreichung dieses Ziels ist den Kestenbergschen Vorschlägen entnommen.

Das Problem der technischen Mittler taucht immer wieder auf: Die Schüler sollen den Umgang mit ihnen erlernen [59] - es ist eigentlich nie ganz klar, wie weit diese Forderung interpretiert werden darf -, "ein Gespräch darüber ist (aber)

nur dann von Nutzen, wenn die Klasse ... durch eigenes Tun ein musikalisches Können erworben hat." [60] Gefahren im Umgang mit technischen Mittlern zu erkennen weist auf moderne Erziehungsvorstellungen hin [61] - die Stoffpläne gehen jedoch nicht auf dieses gesellschaftlich relevante Postulat ein.

Alle anderen im Literaturverzeichnis erwähnten Lehrpläne entsprechen hinsichtlich des Musikhörens den oben zitierten Richtlinien; eine weitere Ausführung erübrigt sich. Allein "Der Bildungsplan für die Berliner Grundschule"[62] ist im Fach Musik dem Anspruch einer "Grundschule als Ort des Beginns einer kategorialen Bildung" (Schmack) im Ansatz angemessen:Während sämtliche zitierten Pläne im oben umrissenen Gedankengut verharren, wird in diesem Plan in Ansätzen versucht, das aufgeführte gängige Schema zu überwinden durch eine Aufgliederung des Musikunterrichts in sich gegenseitig bedingende und durchdringende Lernfelder, die auf die späteren sog. "Funktionsfelder" (Alt) hinweisen; bei aller Nähe zur Tradition in den grundsätzlichen Überlegungen dieses Lehrplans zum Musikunterricht und seinen Aufgaben lassen die "Mittel der Musikpflege" [63] fünf Lernbereiche erkennen:

1. Pflege des selbstschaffenden Musizierens
2. Pflege des nachschaffenden Musizierens
3. Pflege des Musikhörens
4. Bildung der musikalischen Ausdrucksfähigkeit
5. Musikkunde

Die Bereiche drei und fünf sind im Rahmen der hier gestellten Aufgabe von Interesse:

Im dritten Bereich wird u.a. von der "Pflege des konzentrierten Zuhörens" und vom "Bewußtmachen des Gehaltes der Musik" als Aufgabe der musikalischen Erziehung gesprochen: "Geeignete Beispiele aus der Musik, auch fremder Völker und aller Epochen, unter besonderer Berücksichtigung des zeitgenössischen Schaffens, können durch den Lehrer selbst vorgetragen oder durch die Schallplatte, das Tonband oder den Rundfunk zu Gehör gebracht werden." [64] Wert wird auf"gute Musik aller Stilarten einschließlich der Musik der Zeitgenossen (gelegt) ... soweit sie sich in kleinen Formen bewegt und kindgemaäß ist." [65] Sind auch die zitierten kleinen Formen als ein Zugeständnis an die naturalistische Reifungstheorie zu werten, so ist doch eine für die damalige Zeit ausführliche "Beispielsammlung von Instrumentalstücken zum Vorspielen" [66] von Interesse. Wenngleich die Werke der Zeitgenossen (1952!) fehlen, man nach Jazz und U-Musik vergeblich sucht, so finden sich hier didaktisch-methodisch brauchbare Werke von Bach bis Bartok.

Der an letzter Stelle erwähnte Lernbereich umfaßt "Ausschnitte aus der elementaren Musiklehre und erzählt von großen Meistern." Ziel ist die "Geschmacksbildung der Kinder" zur "Möglichkeit des späteren Erlebens des Irrationalen in der Musik." [67] In diesem Lernfeld dienen der weiteren Betrachtung musikalischer Kunstwerke Lieder von Beethoven, Brahms, Schubert, Mozart und Loewe. [68]

Auf die Grundbegriffe der Musiklehre wird unten noch eingegangen werden; die Inhalte, die in diesem Funktionsfeld erarbeitet werden sollen, sind die Inhalte, die zu erarbeiten auch die anderen

Lehrpläne fordern. Es ist auffallend zu sehen, daß sich in diesem Lernkomplex (offensichtlich zum ersten Mal) eine inhaltliche Thematisierung findet, die in manchen didaktischen Konzepten der 70er Jahre eine große Rolle spielen wirrd: Schall! [69] Bei der bereits oben erwähnten geistigen Nähe dieses Konzeptes zu den die Lehrpläne determinierenden Momenten ist es nicht verwunderlich, daß die im Schall liegenden didaktischen Möglichkeiten nicht weiter reflektiert werden.

Den amtlichen Lehrplänen und Richtlinien aus der Zeit von 1949 bis in die Mitte der sechziger Jahre nicht unähnlich, spielt das Musikhören auch in den Kommentaren zu Lehrplänen [70], ferner in nicht-amtlichen Lehrplänen und Richtlinien, in detaillierten Stoffsammlungen und "Handreichungen", die sich auf amtliche Richtlinien beziehen, von verschiedenen Gruppen in unterschiedlicher pädagogischer und dennoch gemeinsamer erzieherischer Intention veröffentlicht [71] und in gängigen Didaktiken und vor allem Methodiken des Musikunterrichts, denen Einfluß auf die Praxis des Musikunterrichts zuzugestehen ist [72], eine untergeordnete Rolle. Die die Lehrpläne determinierenden Momente sind ohne Ausnahme auch in diesem Veröffentlichungen sichtbar, teils übertrieben - karikiert wirkende Überbetonung volkstümlicher Momente [73], Ausrichtung des Musikunterrichts in religiös-kirchlicher Sinngebung [74] -, teils verständlich als Verteidigung musischer Bildungsvorstellungen [75] gegen längst eingesetzte Kritik, namentlich gegen die Adornos. [76] Hier spiegelt sich die Polari-

sierung des musikerzieherischen Verständnisses seit der Mitte der 50er Jahre bis weit in die 60er Jahre. Die Notwendigkeit und psychologisch zugestandene Möglichkeit der systematischen Durchdringung musikalischer Wirklichkeit wird gesehen [77], die konsequente Entwicklung aus dieser Einsicht bleibt jedoch aus. Ansätze zum Musikhören werden vor allem methodisch ab und zu konzipiert, wirken im Gesamt des Musikunterrichts [78] jedoch nur sporadisch und erscheinen nicht in konsequenter Abfolge ganzer Lerneinheiten.

1.2. Theoretische Begriffe im Musikunterricht der Grundschule in Lehrplänen bis 1966

Ausgehend vom Primat der Selbsttätigkeit in seiner Identifikation mit dem Lied und vom Prinzip der Anschauung ist es verständlich, daß im oben skizzierten Musikunterricht die Erarbeitung theoretischer Begriffe in unmittelbarem Zusammenhang mit der Sing- und Musizierpraxis zu geschehen hat.[79] Angaben über die Art der Erarbeitung musiktheoretischer Begriffe erübrigen sich, da ja - wie oben zitiert - jede theoretische Erläuterung aus dem lebendigen Musizieren abgeleitet sein soll und wieder zu ihm hinführen muß. Blattsingen und Gehörbildung in ihrer in keinem Lehrplan offen gelegten didaktischen Stellung im Gesamt des Musikunterrichts verlangen primär eine möglichst effektive Erarbeitung der Notenschrift. Wenngleich die freie Handhabung der Methode dem Lehrer in den Präambeln zugesichert wird, so geht der Lehrgang zur Erarbeitung der Notenschrift durchweg von der Rufterz der anhemitonischen Pentatonik aus, deren Reihe nach und nach zur Tonleiter, die es später zu transponieren gilt, erweitert wird. Ansonsten beschränkt sich der Musikunterricht in diesem Lernbereich - mit zahlreichen methodischen Finessen verbrämt und häufig Möglichkeit zur Improvisation gebend - übereinstimmend in allen Lehrplänen auf Notenlesen, leichte Tondiktate, Übungen des Verbindens notierter Melodien mit richtigen Klangvorstellungen, auf graphische wie körperliche Darstellung von Melodieverläufen, auf das Erkennen einfacher Klanggestalten wie Dreiklang, Tonstufe,

Tonsprung und Tonleiter(ausschnitt), auf eine Verdeutlichung des Verhältnisses von Halb- und Ganztonstufen innerhalb der Tonleiter, gibt bei vorherrschender Einstimmigkeit Einblicke in einfache harmonische Sachverhalte (Kadenz), verdeutlicht die klangliche Andersartigkeit von Dur und Moll. So wird auch ferner nicht auf eine Einführung der absoluten Tonnamen verzichtet, da "ohne sie ... die Kluft nicht zu verringern (ist), die weite Volkskreise von der großen Tradition der abendländigen Musikkultur trennt." [80] Taktart, Taktwechsel, Tondauer, Pausenzeichen, rhythmische Wendungen sind nach Anweisung der Lehrplangestalter ebenfalls zu erarbeiten. Verbalisierungsversuche zur Charakterisierung von auftretenden Klängen und Geräuschen und ein Aufzeigen potentieller Klangträger finden sich sehr selten [81]; werden die beiden letzten Momente überhaupt erwähnt, so wird nicht über die in ihnen liegenden didaktischen Möglichkeiten reflektiert.

1.3. Kritik und neue didaktische Ansätze

Die Kritik am oben skizzierten Musikunterricht der Grundschule und an dieser selbst hat sich in den 60er Jahren aus anthropologischer, pädagogischer, psychologischer und didaktischer Perspektive zu einem Negativ-Katalog entwickelt, der - produktiv geworden - die Beweggründe für eine Neukonzeption der Lehrpläne und Richtlinien für die Grundschule seit 1969 umreißt.

Unter dem Einfluß Adornos und dann auch der bildungstheoretischen Didaktik in ihrer Besinnung auf die Bildungsaufgaben der jeweils vorgegebenen und sich stetig verändernden Wirklichkeit [82] - das ist für den Musikunterricht die vielzitierte mikrophonale Klangwelt mit ihrem disparaten Musikangebot -, in ihrem Bemühen um Kriterien zur Auswahl von Bildungsinhalten [83] konnte sich der die Musikpädagogik bestimmende Musikbegriff aus den außermusikalischen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen lösen und "im Musikunterricht im autonomen Sinn vorausgesetzt werden" [84]. Die Fülle von Veröffentlichungen über zahlreiche psychologische und didaktische Problemkreise des Musikunterrichts - besonders über das als vorrangig zu betrachtende Problem des Musik- bzw. des Werkhörens als d e r musikpädagogischen Aufgabe der Gegenwart -, Versuche, namentlich das bildungstheoretische Modell der geisteswissenschaftlich orientierten Göttinger Schule auf die Musik zu übertragen und schließlich systematische Entwürfe einer neuen Musikdidaktik spiegeln das

Bemühen um eine "kategoriale Aufschlüsselung des Gesamtbereiches Musik" (Alt) [85]. In ebenfalls ideologiekritischer Sicht wurde darauf hingewiesen, daß die Theorie der volkstümlichen Bildung keine ausreichende Theorie der Volksschule darstellt und somit als Leitidee für ihre Arbeit weitgehend unbrauchbar ist, da eine Vorbereitung der Schüler in menschlicher, sachlicher und gesellschaftlicher Sicht im Hinblick auf die Bewältigung der sie erwartenden Wirklichkeit mehr erfordere als die diesem Begriff immer wieder begrenzend auferlegte Bestimmung. [86]

Von der Psychologie wurden weitere Impulse zur Reform der Grundschule gegeben. Im Gegensatz zur naturalistischen Reifungstheorie begreifen die Vertreter einer akzelerierenden Instruktionstheorie kindliches geistiges Wachstum nicht nur nach qualitativen, phasengemäßen Kriterien, sondern auch als quantitatives Zunehmen: Das Kind vollzieht auf seiner Entwicklungsstufe durchaus alle Lernschritte, zwar in seiner Weise, aber dennoch ungeschmälert und gradlinig. Da kindliche Welt ebenfalls Lernwelt ist, steht eine prinzipiell unbegrenzte kindliche Lernfähigkeit zur Verfügung und bedarf einer angemessen großen Motivation, um zu höherer Wirksamkeit zu gelangen. [87] Zielten traditionelle Zielvorstellungen des Musikunterrichts in Parallelität zur herkömmlichen Entwicklungspsychologie auf Entfaltung vorgegebener musikalischer Anlagen, so wird heute - bei aller Unsicherheit der Definition, was musikalische Begabung ist, wie sie möglicherweise festzustellen und zu messen ist, ob sie genetisches Potential darstellt oder durch sozio-kulturelle Determinanten

fixiert ist [88] - herausgestellt, daß musikalische Begabung nicht nur eine Frage genetisch vorgegebenen Potentials darstellt, sondern offensichtlich auch eine Frage des "Begabens" ist. Begabung wird also nicht mehr primär als anlagemäßig festgelegte Disposition verstanden, sondern als entwicklungsfähiges und veränderbares Moment. Das bedeutet, daß der Musikunterricht nicht mehr abwartend und unterstützend im Sinne eines bewahrenden, musisch-kindlichen Schonraumes arbeiten und nicht mehr entwicklungsbedingte Reifephasen abwarten darf, da sonst die Möglichkeit schulischer Bildung auf dieser Altersstufe eingeengt wird. Er muß sich vielmehr "vorgreifend und bewußt auf Effekt und Nutzen bedacht ... (die) Vermittlung eines frühen und schnell erworbenen, reichen Wissens" [89] angelegen sein lassen.

Die Orientierung des Unterrichts an fachspezifischen Lernzielen, der "Standpunkt der rein fachlichen und sachlichen Struktur" [90], die Ausrichtung des Unterrichts nach struktureigenen Methoden der Daseinsbereiche und "eine bewußt gezielte, speziellere und fachbetonte Gegenstandseröffnung und Sacherschließung" [91] waren nach der Umstrukturierung der Volksschule in Grund- und Hauptschule wesentliche Merkmale und notwendige Momente der Grundschule, notwendig, da im spezifischen Bildungsauftrag der Grundschule an ihrem zeitlichen Ende "ein Zustand erreicht sein (muß), der die Fundamente einer gefächerten Bildung besitzt und dazu die Methoden entwickelt hat, die eine möglichst nahtlose Weiterführung auf der für das Kind gemäßen Sekundarschule sicher stellen." [92]

Unter diesem Anspruch ist die Grundschule verantwortlich für eine allgemeine, grundlegende, in sich differenzierte und unter Sachinteressen und -gliederung stehende kindliche Bildung als Teil einer in sich abgeschlossenen Bildung, verantwortlich dafür, durch Koordinierung ihrer Bildungsabschlüsse Anschlüsse auf künftige Arbeitsweisen weiterführender Schulen zu gewährleisten. [93] Somit stellt sich für die Grundschule als Konkretisierung der Didaktik im engeren Sinn die Frage, welche Inhalte "als elementare Bildungsinhalte wirklich als basisbildend anzusehen sind und den fortschreitenden Bildungsgang aufzubauen vermögen." [94]

Für den Musikunterricht der Grundschule als Teil der gesamten schulischen Musikerziehung bedeuten die skizzierten Momente eine Abkehr von ideologieverhafteten Vorstellungen, bestehen diese nun in inhaltlichen Akzentuierungen, fraglichen Zielsetzungen oder in z.T. außermusikalischen Erziehungsvorstellungen. Eine Orientierung des Musikunterrichts am Gesamt der Musik, der hörende Umgang mit ihr, ein Ausgehen von der realen Klangwelt und eine Konfrontation des musikalischen Kunstwerks schon mit dem Grundschulkind ist zu intendieren. Ziel ist ein Lernen von Musik zur späteren Bewältigung musikalischer Umwelt durch fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen unter dem Ansruch einer den anderen Fächern schon längst zugestandenen Effizienz. Das bedeutet eine Reduktion herkömmlicher Sing- und Musizierpraxis, da inhaltliche Entscheidungen nicht ausschließlich - wie es bisher geschah - in der geistigen Kinderwelt gefällt werden dürfen, sondern in der

Bedeutung gesehen werden müssen, die sie im Leben der Kinder und künftigen Erwachsenen haben und haben werden.

1.4. Musikhören als Funktionsfeld des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien seit 1969

Die weitgehende Übereinstimmung der oben zitierten Lehrpläne von 1949 bis 1966 ermöglichte ihre generalisierende Betrachtung. Bei den nun zur Diskussion stehenden Lehrplänen ist eine solche allgemeine Untersuchung nicht möglich, da - das werden die kurzen Analysen zeigen - hinter den einzelnen Lehrplänen für die Grundschulen (1. - 4. Schuljahr) jeweils verschiedene Vorstellungen der Verfasser, die namentlich nicht immer genannt werden, vom Musikunterricht und seinen Aufgaben stehen: Die Präambeln täuschen eine größere Gemeinsamkeit vor, als sie realiter in den didaktischen Konzepten gegeben ist. Zudem muß betont werden, daß eine Untersuchung rein musikfachlicher und -didaktischer Gesichtspunkte der pädagogischen Diskussion heute nicht mehr genügt; im umfassenden Sinne erziehungswissenschaftliche Kriterien müssen mit berücksichtigt werden. Da ferner unter der hier gestellten Aufgabe Umfang, Stellung und musikdidaktische Intention des Musikhörens betrachtet werden soll, ist es nicht möglich, diesen Lernbereich in Isolation von den anderen Funktionsfeldern zu untersuchen. Eine Gliederung des Gesamtbereiches Musik in einzelne, sich gegenseitig bedingende und überschneidende Funktionsfelder ist natürlich wissenschaftstheoretisch nicht stringent abzuleiten, aber rein pragmatisch für eine Untersuchung und eine Lehrplan- bzw. Curriculumkonstruktion brauchbar.

Die Reihenfolge, in der die einzelnen Lehrpläne und Richtlinien untersucht werden, nimmt weder Bezug auf geographische Verhältnisse noch Bezug auf das Jahr der Erscheinung; sie ist durch sachimmanente Gesichtspunkte bestimmt.

1.4.1. "Der Musikunterricht hat in der Grundschule die Aufgabe, den Schüler in fachspezifischer Weise in die Musik einzuführen. Werkhören und musikalische Übung, deren fachtheoretische und musikästhetische Grundlegung und eine daran anschließende musikpädagogische Information dienen dem Aufbau einer geordneten musikalischen Vorstellungswelt. Nur so kann der Musikunterricht der Grundschule zu einem Teil der durchgehenden allgemeinen Musikerziehung werden." [95]

Verglichen mit den oben analysierten Lehrplänen ist hier die Orientierung des Musikunterrichts an einem Musikbegriff im autonomen Sinn und seine Ausrichtung an einer spezifisch fachlichen Struktur die Erfüllung eines längst erhobenen Postulats: Die nur in Umrissen formulierte"Aufgabe des Musikunterrichts in der Grundschule" verwirft die Vorstellung einer Ausgleichsfunktion der Musikerziehung samt Theoremen musischer Erziehung und den Momenten einer nie abgeschlossenen Theorie volkstümlicher Bildung. Der Musikunterricht der Grundschule wird nicht mehr "als schöngeistige Ausschmückung der anderen Lernbereiche" [96] mißverstanden, sondern im "Rang einer Schuldisziplin" [97], in "Form eines fachlichen Lehrganges" [98] im neuen Verständnis der Grundschule zu einem Teil des durchgehenden fachlichen Musikunterrichts. Da

durch Medien nicht nur Trivialmusik jedermann zugänglich ist, sondern auch Kunstmusik – beide Begriffe sind offensichtlich charakterisierend gemeint – weitgehend sozialisiert ist, hat der Musikunterricht vom ersten Schuljahr an die Pluralität musikalischer Umwelt und ihr Angebot jeder Art von Musik zu berücksichtigen. Allgemeine Bildungsansprüche – im Bereich der Musik früher nur dem bürgerlichen Mittelstand vorbehalten – sind auch im Rahmen des Musikunterrichts zu verwirklichen. Eine systematische Erhellung des musikalischen Feldes durch übergreifende Kategorien ist fachimmanente Prämisse einer musikalischen Bewußtseinserhellung vom ersten Tag der Schule an. [99]

Von diesen Zielansprüchen her ist es notwendig, daß das Lied und die mit ihm herrschende Sing- und Musizierpraxis, die eindimensionale Erziehung vom Liede aus die zentrale Stellung im Musikunterricht verlieren muß: Die "musikalische Übung" erscheint neben "Theorie" und "musikpädagogischer Information"; der Reflexion über das musikalische Werk, der systematisch zu betreibenden Werkanalyse zu einem "ausgestuften Lehrgang des Werkhören" mit dem Ziel der Sensibilisierung des Hörens, "der am weitesten verbreiteten und so gut wie von allen geübten musikalischen Verhaltensweise" (Günther) gebührt der Primat.

Diesen grundsätzlichen Überlegungen folgt eine Darstellung der sog. Funktionsfelder des Musikunterrichts [100]; praktikable Empfehlungen zur Unterrichtsgestaltung in den einzelnen Klassen schließen sich an. [101] Schließlich findet sich eine Zusammenstellung von Werkbeispielen [102]

nebst Hinweisen auf Begleitsätze, Arbeitsmittel und fachdidaktische Literatur.

Im Funktionsfeld Werkhören [103] geht es in der Grundschule zunächst um die ersten Kontakte zwischen Kind und Werk. Faszination durch Klang und Motorik, durch Stimmungs- und Gefühlserregung steht im Mittelpunkt des Unterrichts, "ein physiognomisches Vorverständnis des Musikwerkes ..., das musiktheoretischer Begriffe noch entraten kann." [104] Im Sinne einer echten Propädeutik ist es legitim, "daß der Zusammenhang von Inhalt und Form, von Eindruck und Ausdruck unmittelbar einleuchtet, also Wort, Programm oder Tanz in ihrer musikalischen Darstellung verstanden werden." [105] "Mit wachsender Geschmeidigkeit der Einfühlung und des inneren Mitvollzuges" sollen dann "schrittweise auch Bedeutung und innerer Zusammenhang der musikalischen Abläufe zugänglich" gemacht werden, sollen "strukturelle und formale Zusammenhänge ... ins Bewußtsein gehoben werden." [106] Wichtig ist also eine laufende Entfaltung des Werkhörens "durch eine systematische Übung des Hörvermögens ... (in den) Grundschemata des Musikhörens" [107] an Werken aller Art und Herkunft. Bei der Analyse der je eigenen Form des Kunstwerkes "sind die kompositionstechnischen Schemata der akademischen Formenlehre" [108] zu verwenden; in der künstlerischen Liedbetrachtung zeigt sich ein Anknüpfen an die Tradition unter neuen Aspekten. [109]

Diese Richtlinien für den Musikunterricht werden, vor allem das Funktionsfeld Werkhören betreffend, in einem viel größeren Umfang den Erfordernissen, den Bildungsaufgaben der jeweils vorgegebenen

geschichtlichen Wirklichekit als die oben zitierten Lehrpläne gerecht und bedeuten diesen gegenüber einen enormen Fortschritt. Dennoch sind an das Gesamtkonzept und vor allem an das Funktionsfeld Werkhören einige Fragen zu stellen:

Funktionsziele für Unterrichtsgebiete sind nach M. Wagenschein festgelegte, einzelne Bildungsfunktionen betreffende Grundleistungen, die an die Stelle der stofflichen Ziele treten. Von diesem Begriff "Funktion" her nennt Alt - auf dessen "Didaktik der Musik" dieser Lehrplan vom Gesamtkonzept bis in einzelne Redewendungen beruht - die sich berührenden und überschneidenden Lernbereich des Musikunterrichts Funktionsfelder, deren Herkunft und Berechtigung aus der Geschichte des Schulfaches Musik und aus der Tatsache einer mikrophonalen Klangwelt abzuleiten sind [110]; wenngleich eine Begründung für diesen Terminus nicht zu finden ist, so liegt offen dar, daß unter dem Anspruch der Hörerziehung die die einzelnen Lernbereiche konstituierenden und in ihnen dominierenden Leistungen so treffend begrifflich fixiert sind. Es ist evident, daß diese Lernbereiche integriert sind, daß zwischen ihnen Interdependenz besteht. Im Lehrplan ist jedoch unter dem Aspekt der heute unbestrittenen Aufgabe, hören zu lehren, Umfang und Stellung dieser Funktionsfelder nicht ersichtlich. Ferner fehlen konkrete Zielangaben dieser Lernbereiche im Hinblick auf ihre gegenseitige Integration und hinsichtlich des Musikunterrichts der Grundschule als dem grundlegenden Teil der schulischen Musikpädagogik, der die Ziele einer allgemeinen Musikerziehung spiegeln muß. Von diesem aus curricu-

larer Sicht offensichtlichen Mangel problematisiert sich das Verhältnis zwischen den allgemeinen Darlegungen über die Aufgaben und das Verständnis des Musikunterrichts [111] und der Skizzierung des Funktionsfeldes Werkhören [112] im Hinblick auf den angebotenen Kanon von Werkbeispielen [113]:

In den Bemerkungen zu den Aufgaben des Musikunterrichtes heißt es im vorliegenden Lehrplan, daß zur Vermeidung eines beziehungslosen Nebeneinander von schulischem Musikunterricht und mikrophonaler Klangwelt ein Musikunterricht entwickelt werden muß, "der die Einwirkungen und Erfahrungen der mikrophonalen Mittler einbezieht und diese um exemplarisch ausgelesene Werke ... sammelt, sachgemäß akzentuiert und einordnet" [114]; das bedeutet, daß Werke aller Art und Herkunft angeboten werden müssen. Der dann angebotene Werkkanon orientiert sich jedoch eindeutig am Wertbegriff des Klassischen und verzichtet auf konkrete Hinweise aus der "mittleren Ebene des Musikschaffens" und auf Beispiele aus dem Bereich der sog. U-Musik. Die ausschließliche Präsenz des musikalischen Kunstwerkes wird nicht begründet und die aus ihr resultierenden Fragen bzw. Folgerungen bleiben didaktisch ungeklärt: Warum wird das musikalische Kunstwerk in den Mittelpunkt des Musikunterrichts gestellt? Werden möglicherweise bestimmte Wertvorstellungen geschaffen, wenn sich Schüler an derartigen Werken orientieren? Welche Wirkungen gehen vom Kunstwerk aus und müssen bedacht werden? Die Erfüllung des Postulats, es "heute ... nicht mehr wie bisher bei vereinzelten musikalischen Bildungswirkungen (zu) belassen" [115] ist

also von der Dominanz des musikalischen Kunstwerkes her sehr problematisch. Es entsteht der Eindruck, daß das frühere Musikangebot des Gymnasiums unter dem speziellen Anspruch einer "Erziehung zum musikalischen Kunstwerk" - in diesem didaktischen Bemühen ist das Lebenswerk Alts zu sehen - durch Interpretation neuer psychologischer Erkenntnisse und in demokratischem Verständnis nicht nur in die Hauptschule [116], sondern auch in die Grundschule getragen wird. Vom geschlossenen musikalischen Kunstwerk her als didaktischem Ansatzpunkt kann Alt dann eine "geordnete musikalische Vorstellungswelt" [117] suggerieren mit dem für die allgemeinbildende Schule unerreichbaren Ziel, daß in ihr "jede Art von Musik ihren Ort und Stellenwert finden soll." [118]

Abgesehen von dieser didaktisch unklaren Dominanz des musikalischen Kunstwerkes bleibt offen, welche Kriterien für die Auswahl der Werke bestimmend waren. Bestimmte unterrichtsmethodische Kriterien - als Auswahlprinzipien problematisch genug - lassen sich nicht erkennen;die notwendige laufende Entfaltung des Werkhörens "durch eine systematische Übung des Hörvermögens" [119] bietet zwar im Hinblick auf die unterrichtliche Arbeit, die u.E. Werke von hoher Instruktivität erfordert, ein - wenngleich nicht sehr präzises - Auswahlkriterium, aber Grundschemata des Werkhörens lassen sich auch an anderen als den angebotenen Werken einüben. Betrachtet man die angebotenen Werke musikgeschichtlich, so bietet sich eine historische Galerie von Bach und Händel bis Bartok und Strawinsky: Somit stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Stilvergleich als Methode

der Interpretation schon auf der Grundschule Auswahlkriterium für einen Werkkanon sein kann. Wenn ein "sachverständiges kritisches Werk h ö r e n; (ein) Überblick über Musik in Geschichte und Gegenwart" [120] Ziel des Lernfeldes Werkhören sein kann, so muß dies erstens für die Grundschule, die das Fundament der durchgehenden Musikerziehung schaffen soll, deutlich angegeben werden. Zweitens sollte dann unter einem solchen Anspruch sichergestellt sein, daß die aufgeführten Komponisten einerseits historische Repräsentanz besitzen und das andererseits ihre Werke für sie als repräsentativ gelten können: Die nur zweimalige Nennung Beethovens mit den "Kontretänzen" und den "Variationen über ein Schweizer Lied" im Verhältnis zu fünf Kleinstwerken Schumanns, die für diesen kaum als repräsentativ angesehen werden können, verdeutlichen mit dem Fehlen der oben erwähnten Zielsetzung für den Lernbereich Werkhören, daß diese beiden Forderungen nicht erfüllt werden. Zum dritten - und dies ist ein schwer wiegender Einwand - ist diese musikgeschichtliche Reihe unvollständig in Richtung auf das Schaffen der Avantgarde: Wenn die Relativierung fixierter Hörerwartungen [121] als ein im besten Sinne emanzipatorisches Lernziel gelten darf, so ist nicht einzusehen, warum in dieser historischen Galerie das letzte Bild das Strawinskys ist. Die aufgeführten Werke verdeutlichen hinsichtlich ihrer Form, Harmonik, Metrik, Rhythmik und Melodik den Ursprung dieses didaktischen Konzeptes im heute unzureichenden musikwissenschaftlichen System; der an anderer Stelle gegebene Hinweis auf die kompositionstechnischen Schemata der akademischen Formenlehre zur Analyse von Werken [122]

verstärken diesen Eindruck. Dem Zugang zur Musik eines Ligeti, Lutoslavski, Penderecki oder Stockhausen hingegen steht gerade beim jungen Menschen aus psychologischer Sicht nichts im Wege: Er hört sie mehr sukzessiv als simultan, nicht primär historiographisch, sondern ideographisch [123], unvoreingenommen und unreflektiert. Unter diesem Gesichtspunkt ist es didaktisch wenig sinnvoll, "wollte man diese noch undifferenzierte Erfahrungsbasis zugunsten eines historisch gewordenen Ordnungsgefüges ausschalten." [124] Gerade in dieser Musik liegt die pädagogische Möglichkeit, die Hörbarrieren namentlich der Dur-Moll-Tonalität (die selbst viele Fachmusiker von der 2. Moderne trennt) zu überwinden bzw. erst gar nicht entstehen zu lassen. Ohne den Werkkanon primär auf die Avantgarde ausrichten zu wollen [125], besteht gerade in den Kompositionstechniken der Werke, die im Bereich zwischen Musik und Nicht-Musik liegen, eine große Möglichkeit der Improvisation. Diese könnte die vage Formel des Lehrplans, Übungs- und Tätigkeitsformen sollten den neuen Zielen des Musikunterrichts angemessen sein [126], zumindest inhaltlich konkretisieren. Erziehung zu Klangfarbenhören und zu differenzierterer Wahrnehmung anderer Parameter, Anbahnung eines Verständnisses für die Wechselbeziehung zwischen Notation und Komposition, Hörerwartungen und -realisation und Anreize zur Verbalisierung in Analyse und Diskussion [127] sind bei didaktischer Orientierung auch an dieser Musik zu verwirklichen. Der an anderer Stelle gegebene knappe Hinweis, Ausschnitte aus dem Bereich der frühen Tonalität und aus dem Bereich der gegenwärtigen Musik zu

geben, um einer starren Verfestigung in der Dur-Moll-Tonalität entgegenzuwirken [128],
kann im Hinblick auf das Gesamtkonzept mit dem einseitig ausgerichteten Werkkanon nicht überzeugen.

Eine weitere Frage an das Funktionsfeld Werkhören in diesem Lehrplan besteht in einer Frage an den Begriff "kategoriale Aufschlüsselung" [129]. Dieser Begriff - in der Geschichte der Philosophie bei Kant, Aristoteles, Hartmann und Dilthey unterschiedlich bestimmt - soll hier nicht im bildungstheoretischen Sinn interpretiert werden, "sondern in der ursprünglichen, allgemeinen Bedeutung als Aufschlüsselung eines Sachbereiches mit Hilfe übergreifender Kategorien." [130] Diese Kategorien bestehen für Alt - der sie in seiner "Didaktik der Musik" im Gegensatz zum vorliegenden Lehrplan für die Grundschule eigentlich erst in der Mittleren Schulstufe verwendet wissen will - in der Idealtypologie Welleks [131], nach der dann auch die im Lehrplan angebotenen Werke geordnet sind. Antholz hat positive wie fragliche Momente des didaktischen Einsatzes dieser Typologie dargelegt [132]; entscheidend ist der Einwand, "daß mit verbundener und absoluter Musik ... keine Abstufung des Lernens ausgemacht ist" [133], wie es Alt und die Richtlinien empfehlen [134]. Wenn das gängige methodische Prinzip, vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten "nicht so sehr an den musikalischen Objekten abzulesen (ist) als vielmehr an der Art ihrer Behandlung" [135], so ist nicht einzusehen, warum im Sinne einer fortschreitenden Differenzierung zunächst bei verbundener Musik der "Zusammenhang von Inhalt und Form, von

Eindruck und Ausdruck" [136] ins Bewußtsein gehoben werden soll, warum primär "Wort, Programm oder Tanz in ihrer musikalischen Darstellung verstanden werden" [137] sollen, um dann erst beim Übergang zur absoluten Musik strukturelle und formale Zusammenhänge zu verdeutlichen. Es muß die prinzipielle Gefahr gesehen werden, daß die anfangs "ganzheitliche, lebensvolle Behandlung der Werke" [138] durch ihren Bezug zu außermusikalischen Sinnmomenten eine völlig sinnfremde und -leere Einstellung bei Kindern bewirken kann, selbst wenn ein solcher Bezug im engsten Zusammenhang mit dem musikalischen Material gesehen wird. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, wenn die vagen Formulierungen von "Stimmungs- und Gefühlserregung" [139] etc. durch den Hinweis auf Erwerb konkreter Fertigkeiten ersetzt würden, Fertigkeiten, die didaktisch und psychologisch von Bedeutung sind und im Sinne eines Begabens verstanden werden dürfen: Sensibilisierung des Hör- und Auffassungsvermögens durch einen konkreten Aufbau des Lehrgangs im Hören mit Noten im Sinne von Venus [140], nur um ein Beispiel zu nennen.

Als ausgesprochenes Negativum erweist sich die aus diesem Konzept zu interpretierende künstliche Polarität von Hören und "Machen" von Musik. Bei aller Vorsicht, die beim Gebrauch der Begriffe wie Improvisation oder gar Komposition im Musikunterricht namentlich der Grundschule angeraten ist, kann eine entscheidende Einsicht, daß sich nämlich Musik als das Ergebnis kreativer Prozesse darstellt, durch die alleinige Rezeption von Musikwerken nicht erreicht werden.

Problematisch ist letztlich die sich aus diesem didaktischen Konzept ergebende Diskrepanz zwischen den auf fast jeder Seite des Lehrplans wiederholten Forderung einer engen Ausrichtung des Musikunterrichts auf die gesellschaftliche und musikalische Wirklichkeit und dem Verzicht, dieser selbst gestellten Forderung dann im Funktinsfeld Information Rechnung zu tragen. Dieser Lernbereich steht bei Alt in engstem Zusammenhang mit dem Werkhören, wenn er der Information "den Auf- und Ausbau einer geordneten musikalischen Vorstellungswelt" [141] zutraut. Nun ist Information als kommunikationswissenschaftlicher und lerntheoretischer Begriff in spezifisch pädagogischem Verständnis eines "In-Form-Setzens mit dem Ziel (eines) mündigen musikkulturellen Verhaltens" [142] zwar durchgängiges Prinzip sämtlicher Lernbereiche, sollte dann aber im Gegensatz zu Alt, der diesen Begriff in Anlehung an Th. Wilhelm gebraucht und ihn dann nur auf die Musik selbst bezieht, durch spezifische Inhalte die Verflechtung der Musik mit Phänomenen verdeutlichen, die u.U. weit außerhalb des ursprünglichen Bereiches Musik liegen.

Die Aussagen hinsichtlich des Musikunterrichts in den vier Jahre später erschienenen "Richtlinien und Lehrpläne(n) für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen" [143] stellen eine Neuauflage, aber keine wirkliche Revision dar. Das oben dargestellte Konzept ist im Bereich Werkhören zwar um einige Werke der Avantgarde ergänzt; die höchst problematische Abstufung des Lernens im Bereich der Formtypologie Welleks fällt weg; es findet

Unterrichtsempfehlungen [144], findet sich in Ansätzen eine Erweiterung des dieses Konzept bestimmenden Werkbegriffs auf den umfassenden Bezugspunkt Hörwirklichkeit (hier: Untersuchung von Schallverläufen) [145], aber von einer "Revision" des Lehrplans für Musik kann nicht gesprochen werden, zumal auch der letzte Punkt zwar interessant - ein Zugeständnis an andere, inzwischen dargelegte Vorstellungen von Musikunterricht ? - erscheint, aber als eigenständiges didaktisches Anliegen eben durch seine nicht überwundene Verflechtung mit dem Konzept Alts nicht zu überzeugen vermag.

Die 1971 erschienenen "Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule", hrsg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein [146] stellen sich dar als eine Parallele zum Konzept von Alt. Allerdings vermißt man, bedingt durch die Kürze des Lehrplans, jede präzise und somit halbwegs klare Aussage hinsichtlich des didaktischen Konzepts: Dieser Lehrplan stellt sich dar als eine ganz grob verstümmelte Zusammenfassung des musikdidaktischen Anliegens, wie es Antholz in dem bereits mehrfach zitierten Buch dargelegt hat: Vier Lernbereiche, die sich mit den bei Alt genannten überschneiden, werden stichwortartig genannt, das Ziel des Musikunterrichts "Hören von Musik" wird thesenhaft (und dementsprechend weit interpretierbar) herausgestellt, es finden sich bruchstückhafte Hinweise zur Unterrichtsgestaltung und 9 (!) Werkbeispiele zur Hörerziehung [147]; die Hinweise für die Musik- und Formenlehre sind - auf das Wichtigste verkürzt - [148] dem Konzept von Antholz [149] entnommen.

...2. Die Veränderung der musikalischen Umwelt des Kindes durch die technischen Mittler zwingt dazu, dem Musikunterricht der Grundschule einen weiteren Bereich zuzuordnen, nämlich den des Musikhörens." [150]

Diese Zuordnung eines neuen Lernbereichs zu einem vorhandenen musikdidaktischen Konzept weist auf das zentrale Problem des Musiklehrplans für die bayerischen Grundschulen von 1971: Die Bezugnahme der Pädagogik auf die sich wandelnden Gegebenheiten und ihre Manifestation in Lehrplänen und Richtlinien ist auch hier unverzichtbares und unverlierbares Moment geisteswissenschaftlicher Pädagogik, übersehen wird jedoch, daß die Veränderung der (hier: musikalischen) Umwelt unter Umständen grundlegend neue didaktische Konzepte erfordert, um den Herausforderungen einer Zeit pädagogisch begegnen zu können: Eine Formulierung wie "Entwicklung der Musikalität in einem kontinuierlichen Lernprozeß" [151], die Hinweise auf "stets lebendiges Tun" [152] und "freudiges Lernen" [153] entlarven diesen Lehrplan als eine Neuauflage des oben analysierten musisch-volkstümlichen Konzepts, dem lediglich im Sinne einer additiven Zuordnung ein neues Lernfeld hinzugefügt ist; der Versuch, ein geschlossenes didaktisches Konzept zu entwickeln, in den das notwendige neue Lernfeld integriert ist, ist hier völlig mißglückt bzw. erst gar nicht unternommen, denn diesen "Vorbemerkungen" des Lehrplans entsprechen seine Bildungsinhalte: Lieder, Improvisation - diese gelenkt im Dienste eines musikalischen Weges: Gehörbildung, rhythmische Erziehung und Stimm- und Sprecherziehung - und Musikhören [154] - jeweils in den einzelnen Jahrgängen als Lernbereiche wiederkehrend - weisen dieses Konzept als im Grunde anachronistisch aus.

Ebenso problematisch wie die bloß additive Zuordnung des Lernbereiches Musikhören - dessen didaktische Stellung und Umfang im Gesamt des Musikunterrichts nirgends dargelegt und erläutert wie auch die veränderte Funktion des Singens nicht einmal ansatzweise reflektiert wird - zum musisch-volkstümlichen Konzept ist die Orientierung des Werkkanons an der "Fassungskraft der jeweiligen Altersstufe" [155] und an den Aufgabenstellungen hinsichtlich der Art des Hörens [156] eben dieser Werke, die sich nur durch ihre Verhaftung mit dem genannten Konzept erklären lassen. Die Rezeption der kleinen Werke großer Meister - Stücke aus dem Orff-Schulwerk und aus dem Bilderbuch für Kinder, ein Marsch von Hindemith und Strawinsky, Tänze von Mozart und Schubert (welche eigentlich?), ein kleines Rondo von Mozart, die "Weihnachtsgeschichte" von Orff, ein Straußwalzer und drei über die Maßen bekannte Kunstlieder von Brahms, Schubert und Mozart - entspricht der Prämisse dieses Verständnisses von Musikunterricht: "Mehr Aktion und weniger Reflexion" [157]; sie entäußert sich im Mitsingen von Teilen und im Mitsprechen, im Mitvollzug von Rhythmen und in Tanzimprovisationen.[158] Die rein kognitive Dimension der Rezeption beschränkt sich auf das Heraushören von Instrumenten und auf die Unterscheidung von Melodie und Begleitstimmen, auf das Mitverfolgen der Rondoform und auf ein Miterleben von Tempo und Dynamik. [159] [160] Gerade das letzte (hier substantivierte) Verb weist auf ein weiteres Manquo dieses Lehrplans; spätestens hier wird die Begründung geliefert, gerade dieses Konzept aus dem heutigen Verständnis von Musikunterricht als einer Erziehung zu bewußtem Hören abzulehnen:

"Ziel des Musikhörens ist es, das Kind ... aus dem vorästhetischen Musikerlebnis ... herauszuführen und es zu einem gehobenen elementar-ästhetischen Musikerlebnis zu bringen, in dem das "Musikalisch-Gelernte" sinnvoll - und ohne Zertrümmerung der Struktur des musikalischen Werkes durch eine permanente Analyse - zur nachhaltigen Vertiefung ... verwendet wird." [161] Die Einbeziehung des psychomotorisch "Musikalisch-Gelernten" in die Rezeption läßt in diesem Zusammenhang die kogitative Dimension des Hörens weit in den Hintergrund treten, verzichtet gar bewußt auf sie, da hier Musikhören mit Musikerleben gleichgesetzt wird. [162] Die schon oben zitierten "Aufgabenstellungen" im Hinblick auf die angebotenen Werke, die sich einer bestimmten Typologie etwa im Sinne Welleks zuordnen lassen, implizieren zwar eine mögliche "Prädisposition zwischen der typischen Art eines Werkes und einer ihm zugeordneten Hörart" [163], ignorieren aber glatt die Vielschichtigkeit des Hörens [164] und die Notwendigkeit, diese aus spezifisch pädagogischem Anliegen im Hinblick auf ihre Bedeutung im Musikunterricht der Gegenwart zu reflektieren. Die emotionale Dimension ist ohne Zweifel ein Bereich, den es in seiner Intensität zu steigern gilt, aber der Verzicht auf die kogitative Schicht des Hörens läßt dieses Konzept sehr zweifelhaft erscheinen, zumal hier Musik grundsätzlich in ihrer Ideologieanfälligkeit für den Hörer belassen wird. Der Grad des intellektuellen Hörens wird gerade in der affektiven Dimension ab- und in der kognitiven Dimension zunehmen müssen im Sinne eines Grad- und Niveauunterschiedes; der kognitive Bereich kann dann zurückwirken auf den emotionalen und ihn in seiner Intensität steigern: Be-greifen, was er-greift!

Der 1972 erschienene Berliner Rahmenplan für die Musikerziehung in der Grundschule [165] - er gibt Hinweise für die unterrichtliche Arbeit vom 1. bis zum 6. Schuljahr, überschreitet also den Rahmen der hier gestellten Aufgabe - weist Lernziele auf, die auch diesen Lehrplan als eine bis in die einzelnen Determinanten getreue Neuauflage des musisch-volkstümlichen Konzeptes ausweisen:

Das Grundschulkind wird am Ende der 6. Klasse von der Ordnung des Tonraumes, der Beziehung der Töne zueinander, vom Zusammenklang der Stimmen und Instrumente und den rhythmischen Elementen in vielfältiger Anschauung erfahren haben und Kenntnisse in der Theorie - wie oben unter 1.2. dargelegt - besitzen. Diesen Lernzielen entsprechen genau die "Methodischen Grundsätze":

" ... möglichst immer in Anlehnung an das Lied oder von ihm ausgehend, eröffnet sich die Musik den Grundschulkindern als Ausdrucksmittel. In jeder Musikstunde ist der Ausgangspunkt allen Bemühens das lebendige Tun. ... Stets muß die Freude an diesem Tun erhalten und zugleich eine planmäßige Förderung der Fähigkeiten angestrebt werden." [166] Erst im 6. Schuljahr - formuliert in einem einzigen Satz - tauchen hinsichtlich des Musikhörens in "Zusätzlichen Vorschlägen" Lebensbilder von Komponisten und entsprechende (aber nicht dargelegte) Musikbeispiele auf. [167]

Weitere Darlegungen erübrigen sich: Dieser Lehrplan unterliegt den Einschränkungen, die schon oben aus pädagogischer Verantwortung an diesem Konzept generell gemacht werden mußten.

1.-.3. Der 1971 erschienene Lehrplan für die Grundschulen der Länder Rheinland/Pfalz und Saarland [168] steht unter dem Einfluß curricularen Denkens: Während bei den bisher zitierten Lehrplänen und Richtlinien durchweg ein "Stoffplan" für die einzelnen Jahrgangsstufen mehr oder weniger verpflichtend war, wird hier erstmalig herausgestellt, daß der "Gegenstand des methodischen Vorgehens im Sinne des Planens und Disponierens des Unterrichts vom Leichten zum Schwierigen hin .... nicht der zu behandelnde Stoff (ist), sondern der Konnex von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche als Lernziele in einem Prozeß zunehmender Differenzierung angestrebt werden." [169] Die allgemeinen Lernziele des so konzipierten Musikunterrichts bestehen folgerichtig nicht mehr in einem inhaltlich fixierten Wissen über und um Musik, sondern in "der Bildung musikalischen Urteilsvermögens (und in) der Schulung musikbezogener Fähigkeiten." [170]
Dieser Lehrplan zeigt hinsichtlich des ihn bestimmenden Musikbegriffs einen musikimmanenten Ansatz, wenn "als Material für die Gewinnung von Erfahrungen, Einsichten und deren Benennung ... die G e s a m t h e i t d e r m u s i k a l i s c h e n E r s c h e i n u n g e n zur Verfügung" [171] steht. Von diesem einzig möglichen Ausgangspunkt eines fachlich gebundenen musikdidaktischen Konzeptes problematisiert sich hier nun im Hinblick auf die Lernziele die inhaltsanalytische Fragestellung: Ein wichtiges Ergebnis curricularen Denkens pervertiert zum Formalismus, wenn zwar die Grundbegriffe in Dynamik, Tempo, Tondauer, Takt, Melodik und Klangfarbe durch die zu erlangenden Fertigkeiten und durch die in ihrem Konnex

stehenden Begriffe inhaltlich klar in Lernzielen fixiert sind [172] - das "Machen" von Musik ist auf eben diese Fertigkeiten hin angelegt; die Bedeutung eines eigenen, selbst-hörenden Erarbeitens von Begriffen ist konsequent in allen Schuljahren zyklisch verwirklicht; es findet sich eine wirkliche Integration von Lernbereichen -, jedoch eine spezifisch analytische Reflexion hinsichtlich des Inhaltes im Bereich der Begriffe "Zusammenklang" (gemeint sind hier u.a. strukturelle Momente des musikalischen Satzes) und "Form" einfach unterlaufen wird. Durch diesen Verzicht auf jede Benennung eines musikalischen Kunstwerkes wird der Katalog von Lernzielen hinsichtlich des Ausgangspunktes dieses Konzeptes - "Gesamtheit der musikalischen Erscheinungen" - fragwürdig: Viele der unter "Zusammenklang" und "Form" genannten Begriffe lassen sich im Sinne herkömmlicher Konzepte auch unter Einschränkung am Volkslied erarbeiten; der ständige Bezug zur selbsttätigen Erarbeitung musikalischer Phänomene legitimiert diese Interpretation durchaus.
Hören und musikalische Aktion lassen sich aufeinander beziehen - die unterrichtliche Verwirklichung dieser musikdidaktisch wie psychologisch eminent wichtigen Einsicht bleibt unklar - offensichtlich durch diesen Formalismus mitbedingt - und somit auch der Einsatz von Musikbeispielen zur rein auditiven Veranschaulichung dessen, was zuvor durch "Ausführen", "Erfinden", "Gestalten" und "Darstellen" einzelner Parameter erarbeitet worden ist. [173]
Zwei weitere Gesichtspunkte sind an diesem Lehrplan sehr interessant:

Der Erarbeitung grundlegender musikalischer Begriffe wird eine Reflexion angeschlossen, die in Ansatz und Umfang für die Grundschule ungewöhnlich ist: Vom ersten Schuljahr an werden die von den Parametern "ausgehenden psychischen Wirkungen" bzw. die durch ihre "Zusammenstellungen gegebenen Ordnungs- und Ausdrucksmöglichkeiten" [174] durchdacht. Wenngleich in diesem Bereich die Lernziele leider nicht so präzis formuliert sind - sie entsprechen durchweg keineswegs den Anforderungen, die die curriculare Diskussion an die Operationalisierung stellt -, so daß unmißverständlich ersichtlich wäre, wie weit derart bezogene Überlegungen unterrichtlich geplant und durchgeführt werden müßten, so wird dennoch hier ein Akt der Reflexion intendiert, der über die rein phänomenologische Erfassung musikalischer Sachverhalte weit hinausgeht und den psychologisch bedeutsamen Schritt vollzieht, diese in ihrer Wirkung auf den Hörer zu bedenken.
Es wäre von hier ein kleiner Schritt gewesen, die von den einzelnen Parametern auf den Hörer ausgehenden psychischen Wirkungen in das (in diesem Lehrplan aus unersichtlichen Gründen fehlende) Funktionsfeld Information miteinzubeziehen, um aufzuzeigen, wie sich z.B. Reklamesendungen und U-Musik der psychischen Wirkungen musikalischer Phänomene zum Zwecke der Manipulation bewußt bedienen.

Dieser Lehrplan steht nicht nur in der Überwindung des herkömmlichen, inhaltlich gegliederten Lehrplan-Schemas durch den "Konnex von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche als Lernziele in einem Prozeß zunehmender Differenzierung angestrebt werden" unter dem Einfluß curricularen Denkens,

sondern auch noch in einem weiteren Bereich, der zunächst durch seine Überbetonung - er umfaßt 9 Seiten gegenüber den 8 Seiten langen Darlegungen über das Anliegen des Musikunterrichts in der Grundschule einschließlich der Lernziele - auffällt, dessen Bedeutung aber nicht unterschätzt werden darf; sein Anliegen und die sich aus diesem ergebenden praktischen Folgerungen müssen kritisch bedacht werden.

Ein Lernziel stellt sich dar als eine verbale, durch Operationalisierung möglichst präzis gefaßte Beschreibung von Schülerverhaltensweisen, die als Antizipation von Unterricht aufgefaßt werden können und Sollzustände von Verhaltensweisen bezeichnen, die in einem Prozeß gezielter Beeinflussung zu erreichen sind. So ist es folgerichtig durchdacht, wenn nicht nur die Bedingungen, unter denen das Endverhalten erworben werden soll, genau geplant und abgewogen werden müssen, sondern auch die Kriterien, durch die gemessen und beurteilt wird, ob und inwieweit dieses Endverhalten erreicht ist.

Im vorliegenden Lehrplan wird in einer Vorbemerkung zur "Erfolgskontrolle" betont, "daß bereits der Unterricht der Grundschule durch Erfolgsüberprüfungen gesteuert wird." [175] Diese Kontrolle dient der kritischen Analyse des Unterrichts, der Notengebung und der Messung des Unterrichtserfolgs, die für ein Musikcurriculum so wichtig ist. [176]

So bedeutsam einerseits die Einsicht in den Zusammenhang Lernziel - Lernzielkontrolle ist, so detailliert die Vorschläge zur Messung des Unterrichtserfolgs in diesem Lehrplan dargelegt sind - sie sind in Erinnerung an die soq. Musikalitätstests praktisch zu handhaben -, so muß dennoch andererseits gefragt werden, was eigentlich gemessen

werden soll. Die Tests beziehen sich fast ausschließlich auf die durchgeführten Übungen zur Differenzierung des sensorischen Unterscheidungsvermögens und sind in Anlehnung an die Lernziele der einzelnen Jahrgänge im Hinblick auf die Steigerung der Schwierigkeiten progressiv angelegt. Die besondere Bedeutung, die gerade diesen Tests hier zugestanden wird, könnte leicht dazu führen, "daß die anderen, nicht zur Überprüfung vorgesehenen Aufgabenstellungen vernachlässigt oder als zweitrangig erachtet werden. Damit aber würde sich der Musikunterricht in der Grundschule auf die Vermittlung einer Elementarlehre reduzieren (und) die meßbaren Inhalte wären gegenüber den eigentlich lerneffektiven Inhalten favorisiert." [177] Zudem suggeriert die Art der Aufgabenstellung in den Tests die Annahme, als gäbe es immer die Alternative "richtig" oder "falsch". Gehörpsychologische Faktoren, subjektive Prä-Dispositionen und verschiedene Interpretationen eines Formverlaufs, zu denen die Kinder im Musikunterricht ermutigt werden sollen, beeinflussen die Rezeption eines Musikwerkes. "Wenn hier aber selbst Aufgaben zur musikalischen Form der Erfolgskontrolle unterworfen und zur Zensurenfindung herangezogenen werden, so widerspricht dieses Vorgehen eigentlich den Lernvorstellungen in einem Curriculum, denen diese Richtlinien gerade gerecht zu werden vermeinen." [178]

1.-.4. Mit den "Hessischen Rahmenrichtlinien - Primarstufe - Musik" von 1972 [179] wird zum ersten Mal für den musikfachlichen Bereich der Grundschule ein Konzept vorgestellt, das sich nicht mehr an z.T. außermusikalischen Erziehungsvorstellungen, auch nicht mehr - wie die an Alts Konzept angelehnten Lehrpläne - an in spezifisch pädagogischer Intention geschaffenen (einseitigen) inhaltlichen Akzentuierungen, schon gar nicht mehr an einer anachronistischen Arbeit, die das Singen des Liedes in den Mittelpunkt des Musikunterrichts stellt, orientiert, sondern von spezifischen Verhaltensweisen gegenüber der Musik ausgeht: Produktion, Reproduktion, Rezeption, Transposition von Musik und Reflexion über Musik [180] bilden den Rahmen dieses musikdidaktischen Konzeptes; in curricularem Verständnis werden von diesen Verhaltensweisen Lernbereiche abgeleitet. [181] Deutlich wird herausgestellt, daß diese Lernbereiche eigenständig sind, sich aber durchdringen; bedeutsam ist der Hinweis, daß sie durch alle Schuljahre beachtet werden müssen, wenngleich Bedeutung und Anteil gemäß den einzelnen Altersstufen variiert werden müssen: Jeweils spezifisch didaktische Entscheidungen und methodische Überlegungen werden hier erforderlich sein. [182] Die didaktische Aufschlüsselung dieser musikimmanenten Verhaltensweisen verdeutlicht, daß sich in diesen Lernbereichen "Lernansprüche auditiver, kreativer, kognitiver und technischer Art" [183] verbinden. Jedes dieser Felder ist curricular gegliedert in a) Lernziele, b) Lerninhalte, c) Lösungswege und d) Kontrollen. [184]

Den Lernansprüchen eines derart konzipierten Musikunterrichts entsprechen seine Ziele: Er soll hinführen "zu offenem, bewußtem und kritischem Verhalten gegenüber allen Erscheinungsformen und Wirkungen der Musik und ihrer Bedeutung für den Menschen und die Gesellschaft." [185] Der individuelle Bereich der weiteren Zielsetzungen in den Rahmenrichtlinien geht über die in heute überholten Lehrplänen skizzierte pauschale Forderung einer "Weckung musikalischer Kräfte im Kinde" hinaus, wenn der Begabungsbegriff hier im Sinne eines Gegebens gefaßt wird: Es ist eine "Sensibilisierung sowie ... Differenzierung der Perzeption akustisch-ästhetischer Phänomene" [186] anzustreben. Ferner wird nicht zum ersten Mal in einem Lehrplan vom Musikunterricht die Erfüllung einer sozialen Zielsetzung gefordert: Die auf "besondere musikalische Aktivitäten" des Schülers, die seinem "Bedürfnis nach Selbstdarstellung" entspringen, zurückzuführenden "Möglichkeiten für selbsttätige und entscheidungsbetonte Prozesse" [187] können im Musikunterricht pädagogisch durchaus eröffnet, didaktisch abgesichert und methodisch realisiert werden; eine weitere Zielsetzung in diesem Bereich erweist sich ebenso problematisch wie die oben erwähnte Überstrapazierung des Transfer-Effektes im Bereich musisch-volkstümlicher Bildungstheoreme: "Der zunehmenden Isolierung des Individuums, verursacht durch gesellschaftliche Veränderungen, kann und soll der Musikunterricht durch verschiedenartige, vor allem aber durch neue Formen kooperativen Gestaltens in besonderem Maße entgegenwirken." [188] Es erweist sich, so wird unten noch darzulegen sein, als eine

Neuauflage musischer Erziehungsvorstellungen, wenn deartige Möglichkeiten, die ein gruppenimprovisatorisches Experiment mit sich bringen k a n n, als ein Ziel des Musikunterrichts gefordert wird.

Die inhaltliche Seite des didaktischen Ansatzes ist der durch mikrophonale Medien gegebene Musikzwang als eines Teils des durch technische Geräte produzierten Übermaßes an Schall in unserer Zeit.[189] Diesem erweiterten Musikbegriff werden verschiedene Arten des Hörens[190] zugeordnet, die sich als Folge eben dieses erweiterten inhaltlichen Ansatzes zum Teil auf außermusikalische Phänomene beziehen und somit - was die oben postulierte Sensibilisierung sowie Differenzierung der Rezeption akustisch-ästhetischer Phänomene betrifft - in sich selbst determiniert sind; sie reichen von der Erziehung zur "Fähigkeit zum Hinhören" bis zum "Abbau von Vorurteilen" - ein pädagogisch hohes Ziel für die Primarstufe!

Didaktisches Prinzip eines jeden Unterrichts ist zunächst ein Aufarbeiten von (hier: akustischen) Erfahrungen "besonders im Bereich des Schlagers, der Werbung, der Filmmusik; Beurteilung der Interpretationen; Aufarbeiten aller anderen akustischen Erfahrungen des Kindes aus der natürlichen und künstlichen Umwelt."[191] Die dieser didaktischen Prämisse folgenden "Konkrete(n) Hinweise" zeigen wie die an anderer Stelle gegebenen "Themenvorschläge" (für die Arbeit in den einzelnen Jahrgängen)[192] den Bruch in den Hessischen Rahmenrichtlinien: Wenn "alle musikalischen Erfahrungen" und "alle anderen akustischen Erfahrungen" aufgearbeitet werden sollen, so wäre es an dieser Stelle

unabdingbar, Beispiele zu jeder Art von Musik des disparaten Musikangebotes und nicht etwa die Lieder zu geben, deren "Gesichtspunkte zum Ordnen" [193] nur sehr oberflächlich eine Parameteranalyse initiieren können, da die diesen "Liedern" untergeordnete Musik eindeutigen musikästhetischen wie - was den Transfereffekt betrifft - musikdidaktischen Restriktionen unterliegt. Die "Themenvorschläge" weiten zwar dann die inhaltliche Fragestellung aus [194], sind jedoch in ihrer Formulierung zu pauschal und in ihrer Anordnung zu mißverständlich, um der unterrichtlichen Arbeit des Lehrers eine klare Richtung zu geben: "Faktorenhören im Bereich der Rhythmik, Melodik, Dynamik und Agogik" [195] nur im 2. Jahrgang? "Faktorenhören im formalen Bereich" [196] nur im 3. Schuljahr?

Die gegebenen Hinweise auf "Geräusche, Klänge und Töne der natürlichen und künstlichen Umwelt" [197] zum Zwecke der Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit weisen, was die inhaltsanalytische Neutralisierung betrifft, auf ein grundsätzliches musikdidaktisches Problem hin, das an anderer Stelle (s.u.: 2.2.2.4.) zu diskutieren sein wird; unklar bleibt jedoch im vorliegenden Konzept - zu dieser Unklarheit trägt die Vielzahl von knappen, komplexen, schlagwortartigen Formulierungen bei, die zu erheblichen Interpretationsschwierigkeiten führen und dringend einer Komplexitätsreduktion unterzogen werden müßten -, "ob der Umgang mit Schall als ein Bereich aufgefaßt wird, der additiv oder im Sinne propädeutischer Übung neben die Musik tritt oder unter dem Aspekt, prinzipiell für musikalische Gestaltungen herangezogen werden zu können, betrachtet [198]."

Der Bereich Schall thematisiert, was das Hören betrifft, in den "Themen erschließen" nur ein einziges Mal im 1. Jahrgang auf [illegible], in "Fundamente" gar nicht mehr. Zudem wird über die didaktische Möglichkeit, durch experimentelles Umgehen mit Schall den Zugang zur Musik der "2. Moderne" zu erleichtern, an keiner Stelle reflektiert. So stellen sich die Herausgeber [illegible] Integration neuer Ansätze in traditionelle Vorstellungen dar, der zu einem Nebeneinander verschiedener Vorstellungen gerät.

Ein Argument für die Einbeziehung von Umwelt- [illegible], daß Musik noch aufrechterhalten werden kann, ist durchaus berechtigt - ist noch unter einem weiteren Aspekt problematisch:
Eine der zentralen Forderungen, die namentlich an den Bereich der Vor- und Grundschulerziehung gestellt werden, besagt, "daß bestehende Ungleichheiten der Bildungschancen so weit wie möglich abgebaut werden" [200] sollten. Wenn die Behauptung stimmt, daß der bisherige Musikunterricht vorwiegend solche Grundschüler anspricht, die bereits von Elternhaus her musikalisch gefördert werden, wenn "die akustische Alltagsumwelt von heute einen allen Kindern in gleicher Weise zugänglichen Erfahrungsbereich darstellt" und somit ihre Einbeziehung in den Musikunterricht als eine Chance aufgefaßt werden kann, sich dem Ziel der [illegible] [201], so steht dies einen Widerspruch zu der Herbstschen Rahmenrichtlinien dar, die unterstellen, daß "die Hörgewohnheiten der Kinder .... kaum traditionelle und [illegible] Kunstmusik" [202] umfassen. [illegible]

Aufgabe der Schule ist, "durch Hörerziehung über das gesamte Arbeitsfeld Musik" [203] zu informieren, so kann unter dem Anspruch der "Musikalisierung und Sensibilisierung in der Primarstufe" [204], unter der Zielsetzung von "Sensibilisierung sowie ... (der) Differenzierung der Rezeption akustisch-ästhetischer Phänomene" [205] unter inhaltsanalytischem Aspekt nicht ein Prozeß der Primitivierung gemeint sein. Wollte man die Einbeziehung von Umweltschall in den Musikunterricht derart bildungspolitisch motivieren und absichern, so wären Untersuchungen über Bildungswirkungen durch Rezeption von traditioneller wie gegenwärtiger Kunstmusik im vorschulischen Alter notwendig bzw. müßte ausgeschlossen werden, ob nicht ein allgemeiner Bildungsvorsprung durch eine wie auch immer geartete Privilegierung einen Vorsprung im musikalischen Bereich impliziert.

Diesem ersten Aufgabenbereich - Aufarbeiten akustischer Erfahrungen - schließen sich zwei weitere Bereiche an: "Bekanntwerden mit traditioneller und gegenwärtiger Musik" [206] und "Anfänge analytischen Hörens". [207] Lerninhalte, Lösungswege und konkrete Hinweise sind hier klar und übersichtlich geordnet; leider finden sich in den Themenvorschlägen wiederum nur sehr pauschale Angaben über Inhalte und Ausmaß dieser beiden Bereiche: Die Zuordnung von Inhalten auf die einzelnen Jahrgänge - dies mußte schon oben negativ angemerkt werden - erweist sich als problematisch. [208]

"Musik für die Grundschule", Hamburg 1973 [209], steht im Gefolge der Hessischen Rahmenrichtlinien: Inhaltlich orientiert sich das didaktische Konzept

an musikimmanenten Verhaltensweisen und impliziert einen erweiterten Musikbegriff:

1) Auditive Wahrnehmung:
   Rezeption und Reflexion:
   a) Höreindrücke aus der Umwelt
   b) Hören von Musik [210]

2) Musikalische Aktivitäten:
   Produktion und Reproduktion:
   a) Umgang mit Schall
   b) Umgang mit der Stimme
   c) Instrumentalspiel [211]

3) Musikalische Sachkunde:
   a) Notationen
   b) Instrumentenkunde
   c) Umgang mit technischen Mitteln [212]

4) Musik im öffentlichen Leben:
   a) Einrichtungen des Musiklebens
   b) Funktionen der Musik [213]

Die Verhaltensweisen, mit denen sich die beiden letzten Bereiche kennzeichnen lassen, ist ein Wissen um und über Musik.

Diese Bereiche, so wird auch hier betont, sollen "von Anfang an in ihrer wechselseitigen Verflechtung gesehen und in dieser Verflechtung unterrichtlich vermittelt werden." [214] Interessant in curricularem Verständnis - der Begriff Spiralcurriculum als solcher fällt nicht - ist der Hinweis, den unterschiedlichen Lernebenen des Kindes dadurch Rechnung zu tragen, daß komplexe und differenzierte Inhalte durch eine spezifisch didaktische Fragestellung auf elementare Aspekte hinsichtlich der Lernzielformulierung reduziert werden [215], um zu einem späteren Zeitpunkt das Thema wieder

aufzugreifen und fortzuführen.[216] Den
Hessischen Rahmenrichtlinien [illegible] unähnlich,
[illegible] er [illegible] Lernkomplexe
[illegible]le, b) Inhalte und
[illegible] Unterricht; auch in diesem
[illegible]ziele, über den spe-
[illegible]trag des Musikunterrichts hinausgehende Lernziele, die allerdings nicht ideologieanfällig erscheinen, da die Musikerziehung in enger
[illegible]g mit der Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit des Kindes und somit mit seiner allgemeinen Lernfähigkeit gesehen wird.[217]

Dieser Lehrplan stellt sich als ein Versuch dar, Umfang der einzelnen Lernbereiche gegeneinander ausgeglichen zu halten und neue didaktische [illegible] Unklaren Vorstellungen zu verbinden. Es zeigt sich jedoch bei näherer Betrachtung, daß - und hier zeigt sich auch eine Parallele zu den Hessischen Rahmenrichtlinien - der Versuch einer derartigen Integration nur zu einer additiven Nebeneinander geraten ist:
Die drei Tätigkeitsformen im Bereich "Musikalische Aktivitäten" - Umgang mit Schall, Umgang mit der Stimme und Instrumentalspiel - liegen nicht auf der gleichen Ebene: Das Gestalten von Formverläufen bleibt dem traditionellen Instrumentalspiel [illegible], während sich der Umgang mit Schall [illegible] Schallerzeugung be[illegible], "[illegible]daß dies ... im Hinblick auf [illegible]sche Ausnutzung erfolgt."[218]
[illegible] Hören von Musik zu bezie[illegible] Realisation der musikdidaktisch [illegible] Einsicht, daß sich das Machen [illegible] Hören von Musik aufeinander

beziehen lassen - wird auf ein einziges Beispiel beschränkt.[221]

Der zweite Versuch, neue didaktische Ansätze mit herkömmlichen Vorstellungen zu vereinen geht davon aus, daß "das Aufnehmen und Bewußtmachen von Schallereignissen aus der Umwelt des Kindes ... der Entwicklung einer differenzierenden Höreinstellung, die sowohl zu einem genießenden als auch kritischem Verhalten gegenüber den Erscheinungsformen der Musik und ihren Wirkungen führen soll" [222] dient. Wird noch hier ein spezifisch musikalisches Verhalten durch Einbeziehung außermusikalischer Phänomene durch die Gleichsetzung von Schall und Musik zu realisieren versucht, so findet sich später im Lernbereich "Auditive Wahrnehmung" die ausdrückliche Unterscheidung "Höreindrücke aus der Umwelt" und "Hören von Musik." [223] Eine mögliche Einbeziehung des Arbeitens an und mit Umweltgeräuschen zwecks Vorbereitung auf die Musik der Avantgarde wird nicht reflektiert; es wird auch nicht thematisiert, wie der Zusammenhang eines hörenden Umgangs mit Schall zum Ziele der Sensibilisierung des Hörens von Musik realisiert werden kann.

Zum Hören von Musik selbst ist anzumerken, daß - von der vorurteilsfreien Einstellung der Kinder gegenüber jeder Art von Musik ausgehend - ein im besten Sinne emanzipatorisches Lernziel formuliert und didaktisch konkretisiert wird: Bewahrung vor einer einseitigen Fixierung des Hörverhaltens.[224] Die weiteren Ziele des Musikhören bestehen folgerichtig in einem Kennenlernen von Musikbeispielen verschiedener Epochen und Gattungen, in einer Analyse von Schalleigenschaften und in der Kenntnis von einfachen Gestaltungs-

prinzipien und Darstellungsmöglichkeiten der Musik.[225]

Diese Ziele werden durch nur wenige Hinweise auf Musikwerke inhaltlich konkretisiert.[226] Wenngleich betont wird, daß diese Beispiele als Vorschläge nicht verbindlich sind, so muß dennoch angemerkt werden, daß die Forderung nach Musik aus verschiedenen Epochen nur schwer, die nach verschiedenen Gattungen der Musik nicht durchgehalten wird: Die gesamte vorklassische Zeit wird durch ein einziges Beispiel repräsentiert, die Vokalmusik fehlt vollständig. Bei den anderen Beispielen - von der inhaltlichen Thematisierung der Avantgarde abgesehen - hat man den Eindruck, daß lediglich die vielzitierten kleinen Werke der großen Meister zur Hörerziehung herangezogen werden.

Abgesehen von einem unklaren und somit mißverständlichen Gebrauch des Parameter-Begriffs sind die als Hilfen zur Unterrichtsgestaltung aufgeführten Beispiele, die die Grundeigenschaften der Klänge und musikalische Gestaltungsprinzipien verdeutlichen sollen, unvollständig: Es finden sich Werkausschnitte zur Darstellung der musikalischen Steigerung, entsprechende Hinweise auf die musikalische Abnahme fehlen; die Thematisierung des Begriffs "Kontrast" verlangt Beispiele zur "Wiederholung" bzw. zur "Analogie"; der Begriff Veränderung ist als allgemeiner Begriff - Variation ist ein Grundprinzip musikalischer Gestaltung - nicht genügend konkretisiert; Formabläufe verlangen genaue Hinweise auf die musikalische Struktur, die z.B. Formabschnitte erst konstituiert.

Der Lehrplan Schleswig-Holstein 1975 [227] ist in curricularem Verständnis der interessanteste der hier erwähnten Lehrpläne und besticht darüber hinaus durch seine Klarheit und Prägnanz bei der Erörterung spezifisch musikdidaktischer Fragen.

Er unterscheidet sich zunächst von den bisher untersuchten Lehrplänen durch einen Katalog operationalisierter Lernziele. Dieser Katalog ist in vier, sich zum Teil überschneidende Bereiche gegliedert, die

1. kognitive und akustisch-sensorische,
2. affektive,
3. psychomotorische und
4. soziale Lernziele

umfassen. [228] Das Autorenteam ist sich der Tatsache bewußt, daß diese im Lernzielkatalog zusammengestellten Lernziele während der Grundschulzeit kaum vollständig zu verwirklichen sind, da sie "für alle Schulstufen gleichermaßen gelten und doch in vollem Wortsinne während der Schulzeit gar nicht erreichbar sind." [229] Dem heutigen Verständnis und dem Auftrag der Grundschule als grundlegender Schule entsprechend sind jedoch diese Lernziele ständig im Auge zu behalten, um dem Inhalt Musik in seiner ganzen Breite ein angemessenes Fundament zu geben. Von Bedeutung in diesem Zusammenhang ist ebenfalls, daß versucht wird, auch solche Lernziele zu formulieren, "deren Überprüfbarkeit bislang nicht durch valide Testverfahren garantiert ist." [230] Bei der notwendigen Versachlichung des Musikunterrichts kommt gerade in der Grundschulzeit dem Bereich der affektiven Lernziele - der Begriff wird hier im Verständnis der TEO gebraucht - nach wie vor große Bedeutung zu.

Es ist im Hinblick auf eine curriculare Konstruktion von Interesse zu sehen, daß durch diese fachlich konzipierten Lernziele, die als Grobziele bezeichnet werden, auch allgemeine Lernziele angestrebt werden: "Eine Fülle von Themen und Aktionsformen kann dazu beitragen, allgemeine Fähigkeiten zu fördern wie: Aufmerksamkeit, Zuwendungsbereitschaft, Neugierverhalten, Reaktionsvermögen, Urteils- und Kritikfähigkeit, kooperatives Verhalten u.a.m." [231]
Der ersten Ebene allgemeiner Lernziele und der zweiten Ebene der Grobziele ist eine dritte Ebene untergeordnet [232], die es dem Musiklehrer ermöglichen soll, "sich einen Überblick zu verschaffen über die Feinziele, die bis zum Ende der Grundschulzeit innerhalb der einzelnen Lernbereiche konkret erreicht sein sollten." [233] Über die wissenschaftstheoretische Problematik einer möglichen Deduktion der Grob- und Feinziele aus allgemeinen Lernzielen wird unten (2.3.1.) noch kurz nachzudenken sein.

Diese Lernziele werden in sieben Teilbereichen des Musikunterrichts verwirklicht, denen musikimmanente Verhaltensweisen unschwer zuzuordnen sind; diese didaktisch hervorragend konzipierten Lernkomplexe sind, ohne durch ihre konkret-anschauliche Sprache kindertümelnd zu wirken, in einem hohen Maße dem Verständnis und der geistigen Fassungskraft der Grundschulkinder angepaßt: Sie sollen dazu beitragen, "den Grundschüler die Vielfalt musikalischer Phänomene in elementarer Weise zu erschließen." [234] Diese Teilbereiche des Musikunterrichts werden dann, da ihnen musikalische Verhaltensweisen zugrunde liegen, auf höheren

Schulstufen in differenzierterer Form wieder aufgegriffen werden müssen:

1. Musik kann etwas erzählen (Musik und Programm)
2. Wie man Musik macht (Klangerzeugung und Klangformen)
3. Unsere Stimme als Instrument
4. Klänge haben verschiedene Eigenschaften (Parameter)
5. Wie Musik gemacht ist (Formprinzipien und Formverläufe)
6. Wie man Musik notiert (graphische und traditionelle Notation)
7. Musik in unserer Umwelt [235]

Durch die konsequente Realisation sämtlicher Lernziele in diesen sieben Lernbereichen des Musikunterrichts [236] ist - und auch hier geht dieser Lehrplan über andere Lehrpläne hinaus - eine Integration sämtlicher musikalischer Verhaltensweisen gewährleistet:
"Der Wechsel von experimentieren, improvisieren, erfinden, vokalem und instrumentalem Musizieren, zuhören und beobachten, nachdenken über Musik, Gehörtes in Sprache umsetzen, Musik umsetzen in Zeichen und Bewegung ist für den Musikunterricht von doppelter Bedeutung: er gibt dem Lehrer nicht nur die Möglichkeit zu einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung, sondern er eröffnet vor allem dem Schüler verschiedenartige Zugänge zur Musik und zu dem, was an ihr gelernt werden kann." [237]

So wird in diesem Konzept ausgeglichen verwirklicht, was zuvor in einer allgemeinen Darlegung

über den Musikunterricht in der Grundschule [238] gefordert wird: Der Ansatz einer grundsätzlichen Neuorientierung des Musikunterrichts distanziert sich nicht pauschal von einer Prüfung der Prinzipien der Reformpädagogik und von traditionellen Leitideen der Musikpädagogik, sondern integriert diese in ihre neuen Vorstellungen.

Die Klarheit der Stellungnahme im Hinblick auf musikdidaktische Probleme zeigt sich - um auf das Musikhören zu kommen - zunächst in einer deutlichen Funktionsbestimmung des Einsatzes von Umweltgeräuschen: Im ersten Lernkomplex wird den Klängen der Umwelt als Vorstufe propädeutische Funktion zugewiesen [239]: "Erkunden der akustischen Umwelt mit dem Ziel, klangfähige Materialien zu erkennen, zu unterscheiden und zu ordnen." [240] Der Bezug der Klänge des Alltags zur Musik selbst wird dann pädagogisch darin gesehen, "Vorurteile gegenüber experimenteller Musik zu verhindern" [241]; ihr musikdidaktischer Bezug besteht in einem Hören von Musikbeispielen, in denen Klangsituationen des Alltags tonmalerisch nachgestaltet werden. [242] Die didaktischen Hinweise, die im ersten Lernbereich Musik und außermusikalisches Programm betreffen, verlangen Musikausschnitte, "die aufgrund ihrer Komplexität vielfältige Möglichkeiten für elementare Zugänge eröffnen." [243] Diese Forderung ist insofern von Bedeutung, als durch den starken Motivationscharakter programmatischer Musik nicht nur vielfältige Aktionen der Kinder herausgefordert werden, sondern daß sie gleichzeitig darauf hinweist, musikalische Eigengesetzlichkeiten herauszuarbeiten, je mehr das außermusikalische Programm reduziert wird: Dieses Vorgehen ist nicht in den schon oben kritisierten

Verständnis eines Überganges von verbundener zu absoluter Musik im Sinne Alts zu interpretieren. Konkrete Werkbeispiele selbst fehlen; die gegebenen Hinweise sind jedoch außerordentlich hilfreich, da sie sehr anschaulich sind.

Im 2. Lernkomplex wird die musikdidaktisch eminent wichtige Einsicht verwirklicht, daß sich musikalische Aktivitäten und Hören aufeinander beziehen lassen: Es wird auf die vielfältigen Bezüge von Experimenten zur Klangerzeugung zur Erarbeitung der wichtigsten Klangformen experimenteller Musik hingewiesen, es wird betont, daß "Experimente dieser Art ... eine wesentliche Voraussetzung für das Hören neuer Musik [sind], in der die Palette der Klangmöglichkeiten nicht zuletzt durch veränderte Vorstellungen vom Instrumentalspiel erweitert worden ist." [244] Auch im 3. Lernbereich wird die Untersuchung der stimmlichen Möglichkeiten im Hinblick auf die Musik der Avantgarde gesehen: "Hören und Nachgestalten experimenteller Musik für Stimmen." [245] Mit derartigen Experimenten ist das didaktische Potential des 3. Lernkomplexes nicht erschöpft!

Die Integration vielfältiger musikalischer Verhaltensweisen findet sich auch im 4. Lernbereich, in dem es um die Erarbeitung der Klangeigenschaften geht: "Über die Differenzierung der musikalischen Parameter bahnt sich ein erstes verstehendes, d.h. strukturierendes, musikalische Abläufe nachvollziehendes Musikhören an." [246]

Ein adäquates Hören ist vor allem geknüpft an allgemeine Formprinzipien, die es im 5. Lernkomplex sowohl an unmittelbar anschaulichen Inhalten (Volkslied) wie auch an komplexen Inhalten zu erarbeiten gilt; letzteren wird jedoch der Vorzug

gegeben, da sie mehr Orientierungsmerkmale enthält. [247] Neben allgemeinen Gestaltungsprinzipien dienen elementare Formmodelle (zwei- und dreiteilige Form, Rondo, Variationsform) dazu, eine erste Orientierung im Bereich musikalischer Formen zu ermöglichen.

1.5. Musiktheorie als Funktionsfeld des Musikunterrichts der Grundschule in Lehrplänen und Richtlinien seit 1969

Meist geht Musiktheorie nicht von konkreten hörbaren Zusammenhängen aus, sondern von deren abstrakten Einzelbestimmungen, die in Analogie zu verschiedenen Dimensionen der traditionellen Notation vorgenommen werden; als ihre Resultante wird die musikalische Form verstanden, "die sich auch aus dem Notenbild nicht unmittelbar ablesen, sondern nur synthetisch rekonstruieren" [248] läßt. Ein auf das traditionelle Notationssystem bezogener musiktheoretischer Ansatz genügt nicht; er kann sich nur an tatsächlich hörbaren Ereignissen orientieren, die sich unmittelbar als musikalischer Formverlauf erfassen lassen, "als Zeitverlauf mit bestimmten hörbaren Eigenschaften, Teilmomenten und Zusammenhängen. Der komplexe Höreindruck addiert sich nicht (mehr) aus Einzelbestimmungen, er präsentiert sich vielmehr als übergreifender Zusammenhang, in den diese Einzelbestimmungen jeweils eine spezifische Funktion erfüllen." [249] Der kann die Musiktheorie Rechnung tragen, indem sie nicht mehr von Einzelbestimmungen ausgeht, sondern vom musikalischen Formverlauf, der sich in seinem Gesamtzusammenhang oder im Zusammenhang einer seiner Teileigenschaften unter verschiedenen Gesichtspunkten (Abgrenzung, Zusammenhang, Gliederung etc.) bestimmen läßt. [250] "Es geht also darum, Themen zu finden, von denen jedes unmittelbar in die Gesamtproblematik der musikalischen Form einführt. Jedes dieser Themen stellt verschiedene theoretische

Aspekte von vornherein in einen übergreifenden Zusammenhang, der der konkreten und vielfältigen Hörerfahrung adäquat ist. ... Diese Formenlehre könnte als differenzierte und vielseitige Schulung der auditiven Wahrnehmung ... aber auch mit Einbeziehung mannigfaltiger vokaler, instrumentaler und apparativer Experimentier-, Improvisations- und Kompositionsaufgaben" [251] betrieben werden.

Es ist somit verständlich, daß im Musikunterricht namentlich der Grundschule keine geschlossenes oder verkürztes theoretisches System der Musikwissenschaft deduktiv geboten werden darf. Es sind die Sachverhalte zu theoretisieren, die didaktisch wichtig erscheinen: Ein theoretisches Wissen, das nicht anwendbar ist, hat in der Grundschule keinen Platz, eine verbale Speicherung musiktheoretischen Wissens entmusikalisiert Musik als Hörkultur. Dabei ist im Hinblick auf das Alter der Grundschulkinder zu beachten, daß die Vorstellungskraft von Begriffen umso größer ist, wenn diese auf induktivem Wege, mit Handlungen verbunden, gefunden werden; die Sprache bei der Theoriebildung wird dabei auf ein Grad elementarisiert, die das Kind mit seiner Sprache verstehen kann.
In diesem Zusammenhang scheint der Begriff "Instruktion", den Antholz in die musikdidaktische Diskussion eingebracht hat, am besten geeignet, das spezifisch didaktisch-methodische Anliegen in diesem Funktionsfeld zu definieren. [252]

Die oben erwähnten Lehrpläne verweisen jeweils auf einen unterschiedlich großen Umfang von musiktheoretischen Begriffen, die in der Grundschule zu erarbeiten als notwendig erachtet wird;

dabei werden häufig Begriffe angegeben, aus denen sich weitere Begriffe deduzieren lassen. Nur äußerst selten werden Hinweise gegeben, w i e eine derartige Theoriebildung in der Grundschule zu geschehen hat. Für den Unterrichtenden ist dieser Mangel keine große Hilfe: Die Lehrpläne dürfen jedoch nicht als Musikmethodik verstanden werden - letztlich sind sie politische Texte.

RL/NRW/1969:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Tonhöhe (Melodierichtung, Anstieg, Abstieg, Höhepunkt)
Grundbegriffe der Rhythmik, des Tempos, der Agogik, Taktarten
Grundbegriffe der Klangfarbe - Instrumentenkunde - Wissen um Stimmgattungen

A-B-A-Form
Rondo

Periodik
Proportion
Symmetrie
Repetition
Kontrast
Variation
Imitation
Thema - Motiv
Sequenz
Umkehrung
Melodie - Begleitung
Ober-, Mittel- und Unterstimme

Grundbegriffe des Tonraums, der Harmonik - Kadenzwendungen

Figurale Variation

RL/NRW/1973:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Melodik
Grundbegriffe des Tempos, des Taktes, der Rhythmik
Grundbegriffe der Klangfarbe - Klangträger - Gattungen der Instrumente und der menschlichen Stimme

Reihungsformen
A-B-A-Form
Rondo

Periodik
Vorder- und Nachsatz
Proportion
Symmetrie
Kontrast
Repetition - Strophe
Variation
Thema - Motiv
Sequenz
Umkehrung
Solostimme - Begleitung
Ober-, Unter- und Mittelstimme - Geringstimmigkeit und Vollstimmigkeit
Vorspiel - Nachspiel - Zwischenspiel

Grundbegriffe über den Tonraum - Dur und Moll

Figuralvariation
Charaktervariation

Strophenlied - Durchkomponiertes Lied - Arie

RL/Schleswig-Holstein/1971:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Melodik
Grundbegriffe des Tempos, der Agogik, des Rhythmus'
Grundbegriffe der Klangfarbe und -erzeugung
Grundbegriffe der Form und Struktur
Grundbegriffe der Notation

Lpl/Bayern/1971 - Lpl/Berlin/1972:

Die in diesen Lehrplänen aufgeführten Begriffe entsprechen denen unter 1.2. aufgeführten Begriffen, da das Konzept dieser Lehrpläne das der musisch-volkstümlich ausgerichteten Musikerziehung vom Volkslied aus ist.

Lpl/Rheinland-Pfalz/Saarland/1971:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Melodik
Grundbegriffe des Tempos, der Tondauern, des Taktes
Grundbegriffe der Klangfarbe

Formen

Vordersatz - Nachsatz
Gegensatz
Reihung - Wiederholung - Strophe
Variante - Variation
Imitation
Thema - Motiv
Einleitung - Überleitung - Schluß

Zusammenklang: einstimmig, mehrstimmig, Ton, Akkord

Hessische Rahmenrichtlinien/1972:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Melodik
Grundbegriffe des Tempos, der Rhythmik, der Agogik
Natürliche, technische, musikalische Geräusche, Klänge und Töne, Elementar- und Konzertinstrumente, Gruppierung von Instrumenten, Stimmgattungen

Dreiteilige Form
Rondo

Dur - Moll
Konsonanz - Dissonanz
tonal - atonal

Homophonie - Polyphonie
syllabisch - melismatisch - psalmodierend

Formen traditioneller und graphischer Notation - Kenntnis des Fünf-Linien-Systems und der absoluten Tonnamen

Arrangement

Lpl/Hamburg/1973:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Tonhöhe
Grundbegriffe der Tondauer
Grundprinzipien der Schallerzeugung, der -veränderung, der -verstärkung - potentielle Klangträger - Instrumente - Gattungen der menschlichen Stimme - Verfremdung von Tönen

Formabläufe
Liedform
Rondo

Analogie - Kontrast - Veränderung

Aufzeichnungs- und Reproduktionsmöglichkeiten
Notenwerte, Liniensystem etc.

Lpl/Schleswig-Holstein/1975:

Grundbegriffe der Dynamik
Grundbegriffe der Tonhöhe - Intervalle
Grundbegriffe des Tempos, der Tondauern, der Taktarten, der Rhythmen
Grundbegriffe der Klangfarbe, der -erzeugung, der -formen - Stimmgattungen - Stimmkombinationen - Kenntnisse über den Stimmapparat - Orchesterinstrumente

Zwei- und dreiteilige Form
Rondo

Thema - Motiv
Wiederholung - Kontrast - Variation
Zusammenklang - Zweiklang - Akkord - Cluster
halbtönige Skalen
ganztönige Skalen
gemischte Skalen - Vorzeichen
Dur - Moll

Traditionelle und neue Notationsformen
Traditionelle Partiturordnung - Klangfarben-gruppierung
Fünf-Linien-System
Notennamen und -symbole
Notenwerte und Pausenzeichen -

2. Versuch einer kurzfristigen Curriculum-Konstruktion

2.1. Ansatz einer kurzfristigen Curriculum-Konstruktion

Das Konstanzer LOT-Projekt, dessen Ansatzpunkt letztlich den didaktischen Rahmen des vorliegenden Konzeptes darstellt, "ist angesiedelt in jener Grenzzone von Unterrichtstechnologie und Curriculumforschung." [1] Die Arbeitsgruppe unter der Leitung von Flechsig will mit diesem Projekt "den Prozeß der Entscheidung über Lernziele erhellen und gleichzeitig die aus diesem Prozeß resultierenden Produkte, nämlich Lernzielformulierungen, in einer Weise verfügbar machen, daß sie für die Unterrichtstechnologie verwendet werden können." [2] Die "Konvergenz der Bemühungen" und die Interdependenz von Curriculumforschung zur Eruierung und Formulierung neuer Lernziele und -inhalte einerseits und von unterrichtstechnologischer Forschung nach erfahrungswissenschaftlicher Entwicklung und Erprobung neuer Lernmethoden andererseits wird gesehen.

In bildungspolitischer Sicht will das LOT-Projekt die "Entscheidungsprozesse, die zur Formulierung von Lernzielen führen ... analysieren und ... verbessern" [3], um somit Voraussetzungen zur Realisierung bildungspolitischer Zielsetzungen zu schaffen; die ablaufenden Entscheidungsprozesse werden transparent und somit demokratischer Kontrolle zugänglich.

Unter dem Aspekt der Unterrichtstheorie geht das LOT-Projekt über die bislang vorwiegend geisteswissenschaftlich begründete Theorie und Methode

hinaus, wenn die historischen, sozio-kulturellen, ideologischen, politischen, psychologischen Determinationen von Lernzielen mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden analysiert und nach Möglichkeit optimiert werden.[4)]

Die Operationalisierung von Lernzielen ist drittens unter unterrichtstechnologischem Aspekt "eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Verbesserung der Unterrichtspraxis ..., die Voraussetzung für die Bildung von zweckmäßig und systematisch angelegten Sequenzen von Lernschritten." [5)]

Denkweise und Konzeptionen der geisteswissenschaftlichen Didaktik überwindend, gehört das LOT-Projekt zur erfahrungswissenschaftlichen Didaktik, da es versucht, deren Verfahren und Modelle bei der Lösung von Lehrplanproblemen anzuwenden. Mit der Formel "Vom Lehrplan zum Curriculum" wird verdeutlicht, daß es zunächst der Curriculumentwicklung über die Aufstellung der zu realisierenden Lernziele hinaus um die Entwicklung der zur Verwirklichung dieser Lernziele notwendigen Kurse einschließlich der Medien geht. Ferner wird im Unterschied zur traditionellen Didaktik, die Lernziele in Form von Leitideen und Stoffangaben anbot - letztere als erwünschte Produkte nach Klassenstufen gegliedert -, betont, daß diese Lernziele operationalisiert in lernpsychologischen Sequenzen, die immer Aspekt der Sachstruktur implizieren, gegliedert sein müssen. Die neuen Ansätze sehen Inhalte nicht als prinzipiell invariant, sondern abhängig von Leitideen, die hinsichtlich der zu erreichenden Lernziele bestehen; Leitideen wie auch Inhalte sind nicht

mehr absolute Größen, sondern werden durch demokratische Entscheidungsprozesse für einen Bildungsgang festgelegt. [6]

Zur Gewinnung von Informationen über Lernziele und -inhalte verwendet das LOT-Projekt Methoden [7], die neuartig und problemhaft sind, da schon "von der Auswahl der jeweiligen Experten bzw. befragten Personen ... bereits Wesentliches für die Aussage und den Stellenwert des Lernziels" [8] abhängt: Eine Reihe von Variablen sind aus den Aussageergebnissen und Entscheidungsprodukten herauszulösen und im Hinblick auf das Produkt dieser Informations - und Entscheidungsprozesse zu analysieren und transparent zu machen. Will man hier "zu generalisierbaren Einsichten über rationale Verfahren der Curriculumentwicklung" [9] gelangen, so ist es Ziel des LOT-Projektes, "ein generelles Modell zur Abbildung von Informations- und Entscheidungsprozessen, die zur Formulierung von Lernzielen führen, zu gewinnen." [10] Dieses formale Modell soll dazu dienen, "einen heuristischen Ansatz für die Analyse und Planung didaktischer Informations- und Entscheidungsprozesse zu liefern." [11] Unter anderem findet dieses Modell Anwendung bei der Simulation von Entscheidungsprozessen. Bei den parallel und unabhängig voneinander arbeitenden Gruppen soll u.a. "sowohl der Informationsfluß innerhalb der Gruppen als auch die von der Außenwelt in die Entscheidungssituation eingehenden Informationen analysiert" [12] werden, um Beziehungen zwischen den folgenden Daten herstellen zu können:

a) "Varianz zwischen den Gruppen in Bezug auf die Menge und Art der genutzten Informationen sowie

in bezug auf die als Ergebnis der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele;

b) Varianz innerhalb der Gruppen hinsichtlich der Präferenzen, welche die einzelnen Mitglieder der Gruppe geäußert haben, hinsichtlich der einzelnen Lernziele und hinsichtlich der erwünschten Konsequenzen der Handlung;

c) Qualität der innerhalb der Gruppen stattfindenden Prozesse;

d) (Qualität der) als Produkt der Entscheidungsprozesse formulierten Lernziele;

e) Vergleich der Präferenzen der Gruppenmitglieder mit denen der befragten gesellschaftlichen Gruppen." [13]

So ist es möglich, Hypothesen über Zusammenhänge "zwischen Information, Gruppenzusammensetzung, Gruppenaktivität und Produkt aufzustellen. Die aus der Gruppenarbeit entwickelten Produkte ... sind dann das Ausgangsmaterial für die anschließende Entwicklung von Lernziel-Orientierten-Tests." [14] Konkrete Produkte zu erstellen, ist somit ein weiteres Ziel des Projektes, denn die "Erstellung einer ... konkreten Beschreibung von Lernzielen ist erforderlich, um die Effektivität der dazu führenden Entscheidungsprozesse empirisch überprüfen zu können" [15], um ferner " den Zusammenhang zwischen Prozeß und Produkt zu kontrollieren." [16] Diesen Zusammenhang zwischen Prozeß und Produkt so weit als möglich aufzuklären, ist drittes Ziel des LOT-Projektes. [17]

Das hier vorliegende Konzept, das sich als kurzfristige Curriculum-Konstruktion verstehen will, kann sich in Bezug auf das Anliegen des LOT-

Projektes nur als ein Versuch verstehen, der sich auf der Basis des Konstanzer Modells "auf eine spezielle Phase der Curriculumentwicklung bezieht, und zwar auf die Anfangsphase, in der es darum geht, in rationaler Weise über die Lernziele zu entscheiden, zu deren Realisierung das Curriculum entwickelt wird." [18] Diese Beschränkung auf die Anfangsphase ist aus ökonomischen Gründen erforderlich und im Hinblick auf weitere Phasen der Curriculumentwicklung legitim, da davon ausgegangen werden kann, "daß die in der Anfangsphase getroffenen Entscheidungen die Konzeption weitgehend determinieren." [19]

Es stellt sich hier natürlich die methodologisch gewichtige Frage, ob ein solches Verfahren in curricularer Hinsicht - die Curriculum-Methodologie legt doch Wert darauf, Entscheidungsprozesse transparent zu machen - legitim ist. Es kann und soll im Sinne des LOT-Projektes hier kein Entscheidungsprozess über Lernziele im streng curricularen Sinn - wie oben umrissen - simuliert werden, wenngleich das von Schmack u.a. entwickelte analytische Modell eines "Vorschlag(es) für die Beurteilung von Lernzielen" [20] in hervorragender Weise die Vierstufigkeit der von Schmack entwickelten kurzfristigen Lernzielstrategie [21] - "eine unmittelbare Ableitung aus der heutigen Curriculumdiskussion" (Schmack) - ergänzt und den (auch individuellen) Prozeß der Entscheidung über ein Lernziel verdeutlicht.

Dieses Konzept von Schmack zeichnet sich nun dadurch aus, daß das inhaltsanalytische Modell der geisteswissenschaftlich orientierten Göttinger Schule in seiner Konzentration der Didaktischen

Analyse Klafkis [22] und das lerntheoretisch konzipierte Modell der Berliner Schule [23] nicht überflüssig werden, sondern mit dem lernzielanalytischen Aspekt der Curriculum-Theorie sinnvoll und für die Praxis brauchbar integriert werden: "Das M e h r gegenüber bisherigen didaktischen Analyse-Modellen besteht darin, daß lernzielorientierter Unterricht jede Zufälligkeit zu einer Zwangsläufigkeit im Vorgehen macht." [24] Das Modell, dessen einzelne Stufen nicht zwingend logisch oder gar normativ, sondern heuristisch verstanden werden sollen, sei mit dem "Vorschlag für die Beurteilung von Lernzielen" referiert:

"Stufe I:

- Entscheidung über einen Lehrplaninhalt im Hinblick auf seine Umstrukturierung nach heute maßgeblichen Lernzielen.
- Untersuchung des im Lehrplan genannten Inhalts auf seine bestehenden Kategorien unter repräsentativen, modellhaften und typischen Aspekten.
- Überprüfung der Inhaltsstruktur unter lebenssituativen und qualifikatorischen Gesichtspunkten.
- Zuordnung des Inhalts zu psychologischen und soziologischen Gesichtspunkten aus der Sicht des Lernenden.
- Analyse des Inhalts unter wissenschaftsbezogenen Kriterien und strukturellen Kategorien.
- Herausfinden der vom Inhalt ableitbaren möglichen Lernziele als Verhaltensziele.
- Bestimmen der Richt-, Grob- und Feinziele mit Bezug auf die vorhandene Unterrichtssituation in klarer Verbalisierung.

Stufe II:
Zuordnung der gefundenen fachlichen Lernziele zu a) Allgemeinen Lernzielen und zu b) taxonomischen Strukturen

- Ermittlung der naheliegenden oder bevorzugten Beziehung der fachlichen Lernzielintention zu allgemeinen Lernzielen.
- Hierachisierung mehrfacher Beziehungsrichtungen innerhalb der begrifflich abgegrenzten allgemeinen Lernzielintentionen.
- Überprüfung der Zuordnung im Vergleich zu anderen Zuordnungen bei anderen Sachkomplexen aus Gründen der Vollständigkeit und zur Vermeidung von Einseitigkeiten.
- Zuordnung der verbalisierten fachlichen Lernziele zu taxonomischen Strukturen in kognitiver, affektiver oder psycho-motorischer Hinsicht.
- Begründung der Zuordnungskriterien zu einem oder mehreren der genannten Bereiche bei jedem der gestellten fachlichen Lernziele und Unterscheidung der besonderen kognitiven, affektiven und psycho-motorischen Situation.

Stufe III:
Entscheidung und Begründung zur Methoden- und Medienstruktur des nach Lernzielen aufgegliederten Lernganzen

- Aufbau und Unterrichtsorganisation nach anzuwendenden Lehrstufen, Arbeitsformen und Lehrformen.
- Differenzierungsaspekte in lernpsychologischer und sachadäquater Sicht.
- Wahl und Bereitstellen von Arbeitsmitteln und Medien.
- Organisatorische Maßnahmen für die einzelnen Arbeitsphasen.

- Sequenzierung in einzelne überschaubare Unterrichtsabschnitte.

Stufe IV:

Überprüfung und Erprobung der Lernergebnisse

- Festlegen der Evaluationsmethoden und -abschnitte.
- Durchführung der Lernzielkontrolle bei einzelnen Lernenden und in der Lerngruppe.
- Rückkopplung zu eigenem Lehrerverhalten und Rückschluß auf das weitere Vorgehen.
- Verbindung zur folgenden Lernphase aufgrund festgestellter Lernergebnisse.
- Auswertung von schriftlichen Lernergebnissen und Arbeitsunterlagen für Bewertungszwecke.
- Einbau von besonderen Stützkursen bei festgestelltem Lerndefizit." [25)]

Vorschlag für die Beurteilung von Lernzielen

1. Folgende Lernziel b e s c h r e i b u n g (bitte Text eintragen) Kommentar

_____

_____

_____

☐ kann so bestehen bleiben

☐ sollte wie folgt umformuliert werden (um größere Eindeutigkeit zu erreichen)

_____

_____

_____

2. Welche Zielaspekte würden Sie an dieser Lernzielbeschreibung unterscheiden?

a) _____

b) _____

c) _____

3. Hinter der unter 1. genannten Lernzielbeschreibung könnten folgende Leitideen stehen

Gewichtung der nebenstehenden Leitideen

abzulehnen ⟵ ⟶ anzustreben

Kommentar

a) _____ a) -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

b) _____ b) -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

c) _____ c) -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

4. Folgende positive bzw. negative Konsequenzen können durch die Realisierung des unter 1. genannten Lernzieles erwartet werden

a) für den Adressaten des Kurses

positive _____

_____

Ich erwarte aufgrund von z.B. eigenen Erfahrung u.s.w.

_____

_____

daß diese Konsequenzen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten werden

Weitere positive Konsequenzen evtl. auf formlosem Blatt erläutern

Kommentar

negative _____

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrungen u.s.w.)

_____

_____

daß diese Konsequenzen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten werden

b) für die Gesellschaft

positive _____

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrung u.s.w.)

_____

_____

daß diese Konsequenzen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten werden

negative _____ Kommentar

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrungen u.s.w.)

_____

_____

daß diese Konsequenzen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit eintreten werden

Weitere Konsequenzen evtl. auf formlosem Blatt erläutern.

5. Es ist nur dann sinnvoll, daß das Lernziel erreicht wird, wenn die folgenden Bedingungen der soziokulturellen Umwelt gegeben bzw. herstellbar sind:

5.1. Bedingung: _____

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrungen, Beobachtungen, Untersuchungen u.s.w.)

_____

_____

daß diese soziokulturellen Bedingungen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit gegeben sind

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit gegeben sind

5.2. (evtl. auf formlosem Blatt weitere Bedingungen nennen.)

gegeben sein, damit das Lernziel erreicht werden kann:

6.1. Voraussetzung: _____

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrungen, Beobachtungen, Untersuchungen u.s.w.)

_____

_____

daß diese Lernvoraussetzungen

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit gegeben sind

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit gegeben sind

6.2. (evtl. auf formlosem Blatt weitere Bedingungen nennen)

7. Die folgenden didaktischen Bedingungen müssen gegeben bzw. herstellbar sein (unterrichtsorganisatorische Bedingungen, personelle Ausstattung, Unterrichtsmaterial u.s.w.), damit die Adressaten das Lernziel erreichen können.

7.1. Bedingung: _____

_____

Ich erwarte aufgrund von (z.B. eigenen Erfahrungen, Beobachtungen, Untersuchungen u.s.w.)

_____

_____

daß diese didaktischen Bedingungen Kommentar

☐ mit hoher Wahrscheinlichkeit gegeben sind

☐ mit geringer Wahrscheinlichkeit gegeben sind

7.2. (evtl. auf formlosem Blatt weitere didaktische Bedingungen nennen)

8. Das eingangs genannte Lernziel erscheint mir insgesamt

abzulehnen -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 anzustreben

Zusammenfassende Begründung:

_____

_____

_____

9. Die unter 3. angegebene, von mir am positivsten gewichtete Leitidee könnte durch folgende konkrete Lernziele auch oder sogar besser erreicht werden:

a) _____

b) _____

c) _____

26)

2.2. Leitideen

Zentralgedanke des Konzeptes von Robinsohn ist die Forderung, daß die Schule die Aufgabe habe, die Heranwachsenden zur Bewältigung von Lebenssituationen zu qualifizieren: "Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt." [27] Das bedeutet im Hinblick auf Lernziele, daß diese als zu erreichende Qualifikationen und nicht mehr als Aussagen über Bildungsinhalte verstanden werden müssen. Curriculares Denken verlangt nun in einer ersten Arbeitsphase eine "konkrete und intensive Besinnung auf die notwendigen Prämissen, unter denen Erziehung und Lernen gesehen werden sollen und stehen müssen", eine Entscheidung darüber, "unter welchen Leitgedanken oder allgemeinen Lernzielen Schule und Unterricht, Erziehung und Lernen stehen sollen." [28] Somit wird ein didaktisch bedeutsamer Schritt von einem allein auf Erkenntnis sachlicher Phänomene sich beschränkenden Fachunterricht zu einem Unterricht vollzogen, "in dem die Sache nicht nur um ihretwegen genommen und betrachtet wird, sondern sofort in ihrer Aspekthaftigkeit für den Menschen selbst." [29] Fachliches Denken wird also mit erzieherischen Ideen in Korrelation gebracht: "Unter dem Maßstab einer bestimmten Leitidee im Sinne eines allgemeinen Lernziels wird in bestimmten Sachbereichen nach Situationen gesucht, in denen über die Sache einer darüberstehenden Idee entsprochen wird" [30] - eine pädagogisch bedeutsame Überwindung von Lehrplänen, die in Präambeln ein Verständnis von Zielen und Richtung des Lehr-

plans nur pauschal zu artikulieren vermochten. Nur ein enges Korrelat von allgemeinen Lernzielen (= Leitideen), die die Erziehungs- und Bildungsarbeit "unter den zentralen Gedanken einer allseitigen, geschlossenen und fundierten Bildung des Menschen: seiner autonomen Stellung, seiner personalen Struktur und seiner sozialen Beziehungen" [31] stellen, und operationalisierten, fachlich bezogenen Lernzielen, verstanden als verbale Beschreibungen von Schülerverhaltensweisen, "die als Antizipationen der Wirkung von Unterricht aufgefaßt werden können, ... Sollzustände von Verhaltensweisen (bezeichnen), die in einem Prozeß gezielter Beeinflussung zu erreichen sind" [32], sichert die Einführung des Kindes in die sich stetig wandelnde Welt. Wird dieser Bezug zur Wirklichkeit als durchgängiges Prinzip der Bildungs- und Erziehungsarbeit anerkannt, so muß er schon in der Grundschule gewährleistet sein. Es ist somit unabdingbares Postulat, daß die Einführung des Kindes in verschiedene Bereiche, die Quellen für Lernziele darstellen, gesichert ist. Die von Schmack u.a. vorgeschlagene und durchgeführte Elementarisierung der von Hentigschen Lernzielthesen für die Gesamtschule auf den Bereich der Elementarerziehung [33] gewährleistet die Anlage dieser modernen Zielsetzung schon auf einer frühen Lernstufe und sichert somit den Zusammenhang von Elementar-, Primar- und Sekundarstufe. Bei derartigen Prozessen der Elementarisierung muß prinzipiell darauf geachtet werden, daß durch sie nicht die Verschiebung der ursprünglichen Intention geschieht und somit Lernziele aufgestellt werden, deren unterrichtliche Realisierung in verschiedenen Sachbereichen

fragwürdig ist.

Schmacks Entwurf weist nun über die Begrifflichkeit der von Hentigschen Lernzielthesen hinausgehend auf Geistigkeiten, die über Erziehung und Bildung hinaus das Wesen des Menschen determinieren und somit als Bezugspunkte zur Ordnung und Bestimmung eines Entwicklungsganges angesehen werden dürfen: Emanzipation, Individualität, Autonomie, Kritikfähigkeit, Kreativität, Sozialisation und Kommunikation, Rationalität und Irrationalität treten schon in der Grundschule, zumindest im Ansatz, auf. Curricularen Forderungen zufolge hat der Unterricht der Grundschule somit "nach entsprechender Berücksichtigung der heutigen pädagogischen, psychologischen, anthropologischen, soziologischen und politischen Auffassung ungeschmälert und situationsadäquat, eindeutig und intentional ... folgende Aufgabenfelder:

- das Kind zu einem emanzipatorischen Verhalten zu erziehen,
- dem Kinde seinen ... individuellen, persönlichen Anspruch bewußt zu machen,
- das Kind in seinem autonomen Verhalten zu bilden und dazu anzuleiten,
- das Kind zu einem kritischen Verhalten zu erziehen,
- das Kind zur Entfaltung kreativen Verhaltens anzuleiten." [34)]

Läßt sich bei diesen fünf Leitideen Emanzipation als Grundprinzip ansehen, zu dem die folgenden allgemeinen Lernziele in einem sehr engen Verhältnis im Sinne einer Zuordnung, nicht Unterordnung, stehen, so ist im Sinne eines dialektischen

Spannungsverhältnisses zur Emanzipation das allgemeine Lernziel Sozialisation in Verbindung mit Kommunikation zu sehen; der Unterricht der Grundschule ist somit verpflichtet, um unaufholbare Lernverspätungen zu vermeiden,

- "das Kind auf soziale Bezüge zu verweisen, es in Sozialisationsprozesse einzuführen und ihm solche bewußt zu machen, und dabei
- das Kind zu einem kommunikativen Verhalten zu erziehen." [35]

Dialektisch verschränkt stehen Emanzipation und Sozialisation nun noch zu zwei weiteren Leitideen in engem Bezug: "Rationales Verhalten einerseits und irrationale Bewußtheiten andererseits vereinigen sich zwingend bei emanzipativer und sozialorientierter Einstellung." [36] Durch Lernprozesse in der Grundschule wird

- das Kind somit zu rationalem Denken und Handeln angeleitet,
- werden dem Kind irrationale Momente seiner Erfahrung bewußt gemacht.

Dieses System allgemeiner Lernziele, deren Verbindung und Abhängigkeit fließend sind, ist für eine Ergänzung durch weitere Leitideen offen. Es ermöglicht dem Lehrenden, Schwerpunkte seiner persönlichen Bildungs- und Erziehungsintention, den je speziellen Situationen, dem je individuellen Bereich der Lernenden, in dem die Ausprägung der einzelnen Leitideen ebenfalls offen ist, entsprechend zu setzen. Es wird im Unterricht der Grundschule darum gehen, jede der genannten Leitideen im ersten Ansatz sichtbar werden zu lassen im Bewußtsein der Tatsache, daß viele der diese Leitideen konstituierenden

Momente erst auf späteren Stufen voll erfaßt und durchdrungen werden können. Zudem entfällt in einem solchen System eine immer problematische Hierachisierung allgemeiner Lernziele. [37) 38) 39)]

Da im vorliegenden Entwurf fachliches Lernen in einem Sachbereich mit allgemeinen Lernzielen in Beziehung gebracht werden soll, ist nun in einem weiteren Arbeitsschritt gerafft darzulegen, welche Sachbereiche für die Grundschule von Bedeutung sind. Sodann gilt es aufzuzeigen, welche Leitideen Transparenz für das hier zur Diskussion stehende Fach Musik haben bzw. festzustellen, welche Leitgedanken in diesen Bereich primär hineinwirken, diese darzulegen, um schließlich diesen Bezug von allgemeinen Lernzielen und dem Bereich Musik durch eine Sequenz fachlich gebundener Lernziele zu überprüfen.

Bei den von Giel/Popp erwähnten Sachbereichen als möglichen Quellen für Lernzielbeschreibungen [40)] ist negativ anzumerken, daß der ästhetische Bereich, mit diesem die Musik, nicht erwähnt wird; die von Flechsig dargestellte "Matrix zur Klassifikation von Lernzielen im Bereich der Elementarerziehung" 41) ist interessant durch ihre Systematisierung der Sachbereiche in vier Kategorien; Flechsig nicht unähnlich, überwinden die von Schmack dargelegten Bereiche für die Elementarerziehung [42)] die herkömmliche Fächertrennung der Grundschule; diese Disposition kann trotz der einsetzenden Differenzierung namentlich vom 3. Schuljahr ab für den Bereich der Primarstufe beibehalten werden.

Es ist offensichtlich, daß nicht alle der oben aufgezählten Leitideen in gleicher Weise in den einzelnen Sachbereichen transparent gemacht werden können und daß bei einer Curriculum-Konstruktion aus Gründen einer stofflichen Überlastung Schwerpunkte nach Sachbereichen gesetzt werden müssen. Die von Schmack nach einem sorgsamen Verfahren ermittelte Prioritätenliste der Sachbereiche [43] führt zwar hier durch den Bezug von Leitidee und Sachbereich indirekt zu einer Hierachisierung der allgemeinen Lernziele, gibt jedoch die Genugtuung, daß der ästhetische Bereich mit einer erheblichen Gewichtung in ein Grundschulcurriculum Eingang findet und weist darauf hin, daß bestimmte allgemeine Lernziele in diesem Sachbereich verwirklicht werden können. Löst man nun Musik aus diesem Komplex heraus, so scheinen primär die Leitideen Kreativität, Rationalität, Kommunikation und Kritikfähigkeit im Bereich Musik besondere Transparenz zu erlangen; Erziehung zu den diese allgemeinen Lernziele konstituierenden Momenten durch fachliches Lernen von Musik ist also schon in der Primarstufe in einem - so wird sich zeigen - weiten Umfang möglich. [44]

Die oben zitierte Vierstufigkeit der von Schmack entwickelten kurzfristigen Curriculum-Konstruktion überschreitend, sollen jeweils im Anschluß an die Darlegung der allgemeinen Lernziele fachdidaktische Positionen bezogen werden, um das dieses Konzept bestimmende Verständnis vom Musikunterricht auf der Grundstufe darzulegen.

2.2.1.1. Kreativität - der Begriff entstammt dem angelsächsischen Raum (creativity) und ist mit deutschen Begriffen (produktives oder schöpferisches

Denken) synonym - bezeichnet das Vermögen, unter Überschreitung früher gemachter Erfahrungen selbständig etwas Neues zu schaffen; dabei spielt es keine Rolle, ob dieses aus eigenständigem Denken erstmalig Geschaffene nur für das betreffende Individuum neu ist oder darüber hinaus auch für andere Menschen. Die Fähigkeit zur Umstrukturierung gegebener Situationen, Einfallsreichtum, sich entäußernd als Synthese von Erfahrung und Phantasie, divergierendes Denken, das flüssig, flexibel ist und somit eine Vielzahl von möglich richtigen und angemessenen Ergebnissen ermöglicht, sind wesentliche Aspekte der Kreativität; Sinn für wesentliches und sprachliche Flüssigkeit - letztere nicht nur zentrales Hilfsmittel des menschlichen Denkprozesses, sondern wesenhaft mit diesem verbunden - sind weitere Komponenten.
Die Frage, wie neue Gedanken zustandekommen und in welchem Zusammenhang sie mit bereits gemachten Erfahrungen stehen, ist ein wesentlicher Fragenkomplex der Denkpsychologie; kreatives Verhalten ist eng mit Denkprozessen, ihrer Qualität und somit mit der Intelligenz verbunden.[45)]
Denken wird nicht nur von den Gesetzen der assoziativen Reproduktion gelenkt, sondern auch von einer ganzheitlich vorgreifenden Einstellung, die schon bei Beginn des Denkprozesses den umrißhaften Vorentwurf des Gesamten in sich birgt. Die Rolle der Erfahrung für produktives Denken ist also nicht umstritten, jedoch genügt ein ausgewähltes Angebot an verwendbaren Erfahrungen nicht, um zur Problemlösung zu gelangen; die Teilerfahrungen müssen so kombiniert werden, daß eine Richtung für den Lösungsansatz entsteht.

Dieses richtige Kombinieren der Einzelerfahrungen, das im Hinblick auf die Lösung notwendige Umstrukturieren von bereits Gegebenem stellen den produktiven Anteil beim Lösungsvorgang dar. Zu diesem Kombinieren der Erfahrungstatsachen gehört, daß diese in ihrer Bedeutung nicht starr festgelegt sein dürfen; der Denkende muß über sie disponieren können, denn je weniger starr eine Einzelerfahrung ist, umso eher wird sie verfügbares Material für den produktiven Denkprozeß darstellen.

Voraussetzung für Kreativität ist ohne Zweifel das Vermögen, sich zu wundern, sich von in sich unabgeschlossenen Situationen provozieren zu lassen, an Bekanntem zu zweifeln, dem Bestehenden seinen Anspruch auf Endgültigkeit zu bestreiten, sich von herkömmlichen Sichtweisen zu lösen. Die Bereitschaft, Spannungen, Ungelöstheiten und Offenheiten zu ertragen, ist hierfür wiederum Voraussetzung. Gerade das Lösen von bestimmten Sichtweisen ist in einer pluralistischen Gesellschaft, in einer sich immer schneller wandelnden Welt, der häufig der Rückgriff auf einmal Gelerntes - also auch auf Denk- und Arbeitsformen - nicht mehr genügt, unerläßlich. Da die Denkfunktionen, mit diesen die Kreativität, einem Entwicklungs- und Lernprozeß unterliegen, da empirisch die Hypothese gestützt wird, daß Umwelt und Erziehung wichtige Faktoren für die Entstehung von Kreativität sind, ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, Schüler zur Kreativität zu erziehen, Kreativität als eine Leitidee bei der Aufstellung eines Curriculum zu betrachten.

Bei der Forderung, grundsätzlich alle Kinder in einer sie anregenden Umwelt zu kreativem Verhalten

anzuleiten, taucht die Frage auf, ob Originalität anerzogen werden kann, ob es möglich ist, die im Hinblick auf die Lösung eines Problems so wichtige Fragestellung zu schulen, ob der "fruchtbare Moment" erzwungen werden kann. Auch wenn diese Fragen nicht für alle Kinder positiv beantwortet werden können, so müssen dennoch im Unterricht Situationen geschaffen werden, durch die die Schüler provoziert werden, durch die die Lernenden zu einer produktiven Haltung aufgerufen werden. Hinführung zur Fragestellung, Überwindung herkömmlicher Denkformen und -schemata, die kreative Prozesse unter Umständen hemmen können, erschüttern den konservativen Charakter des Unterricht von innen, wenn diese Momente bewußt in ihn hineingenommen werden.

2.2.1.2. Über Kreativität als Dimension einer Leitidee hinausgehend, ist zu ihr als Moment des Musikunterrichts zunächst anzumerken, daß dieser Begriff nicht mit der Ideologie vom "Schöpferischen in der Musikerziehung", dessen didaktisches Potential selten kritisch abgewogen wurde, identifiziert werden darf, da beide Begriffe völlig verschiedenen Ursprungs sind. Selbst wenn über Orff hinaus positive Erfahrungsberichte und praktisch erprobte Modelle vorliegen [46)], so ist aus der alltäglichen Schulpraxis namentlich der Grundschule bekannt, daß die sog. "Improvisation" oder "Produktion" von Musik schwer entwicklungsfähig scheint, daß die Diskrepanz zwischen Anspruch und Ergebnis groß ist, daß schließlich der Eigenausdruck des Kindes, seine "Einfälle", sich in einer Praxis aneinandergereihter Formen und Formeln entäußernd, weitgehend Produkt der kindliche Umwelt ist, durch das Kind in einem Korrelat von Adaption und Pro-

duktion geschaffen. Diesen herkömmlichen Weg der Improvisation im Zeichen der Avantgarde, im Anspruch der Eroberung eines neuen Klangraums noch einmal zu gehen, ist problematisch, da offensichtlich ist, daß eine "Reduktion auf das Klangliche mit dem Verzicht auf die Formelemente der Sprache" [47] neue Unsicherheiten einbringt.

Wenn so die Position der Improvisation im Musikunterricht der Pflichtschule derart verunsichert ist, ihre Effizienz unter dem Ziel, Hören zu lehren, fraglich ist, so wäre doch ein Musikunterricht schlecht beraten, würde er auf Improvisation vorschnell verzichten und systematische Erfindungsübungen leichtfertig aufgeben.
Die "Hypothese einer kreativen Dimension der Improvisation" [48] darf zunächst da bejaht werden, wo Improvisation im Sinne einer produktiven Lernhilfe in systematischen Elementarübungen Grunderscheinungen der Musiklehre als Vorbereitung auf das Werkhören zu realisieren versucht. [49]
Über diesen als e i n methodisches Prinzip zu interpretierenden Ansatz hinausgehend, kann die Improvisation als eine primär dem Werkhören zugewandte Vor- und Einübung, "als eine durch Selbsterfahrung intensivierte Form der unmittelbaren Werk-Hinführung" [50] verstanden werden:
"Der improvisierende, aus- und umgestaltende Umgang mit Formeln und Modellen, die aus einem Werk herausgegliedert sind, dient letztlich dem Ziel, sie als dem Ganzen eingegliederte, vielfältig geformte, "verarbeitete" Größen (Teile, Themen) mit geschärftem Ohr deutlicher wahrnehmen, eine Werkstruktur transparenter, einsichtiger zu machen und mit einem größeren Vertrautheitsgrad erkennen zu können." [51]

Eine so verstandene Improvisation schließt in ihrem Ziel, je nach Bedarf und Eignung die Rezeption von Musikwerken selbst-spielend zu erleichtern, andere methodische Verfahrensweisen nicht aus, sondern ergänzt diese und wird durch diese ergänzt; sie hat ihnen jedoch gegenüber den Vorteil starker Motivationsimpulse durch die unmittelbare Verfügbarkeit über Musik und ihre Machbarkeit. Die zeitlich entfernte Musik der Gregorianik und des Organum wird entschieden mehr Gelegenheit zur Improvisation geben als die Musik des Barock, der Klassik und Romantik; vor allem aber die Musik der Avantgarde bietet, da gerade sie in ihrer Ausweitung zur reinen Klangkomposition auf der Basis der Improvisation das herkömmliche Verständnis des musikalischen Kunstwerkes sprengt, im selbsttätigen Aushören neuer Klangrealisationen eine pädagogische Möglichkeit, einen Zugang zu Werken und Techniken der Moderne zu schaffen. Wie weit mit einer derart erfolgten Sensibilisierung des Hörvermögens nicht nur der Zugang zur Musik der Avantgarde, sondern auch das Verständnis "klassischer" Werke erleichtert wird, müßte empirisch überprüft und abgesichert werden; für die Grundschule, in der namentlich die jüngeren Kinder der musica novissima vorurteilsfrei gegenüberstehen und unbefangen, spontan und voraussetzungslos Klangexperimente realisieren, soll somit für parallel und gleichzeitig laufende Lehrgänge, die den spezifischen Hörweisen der verschiedenen Arten von Musik gerecht werden, plädiert werden.[52)]

Wird so die Improvisation in ihrem Ziel, je nach Bedarf und Eignung theoretische Begriffe selbst-

spielend erarbeiten zu lassen, um so die Rezeption von Musikwerken zu erleichtern, betrachtet, so kann sie über diese mit ihr dialektisch verschränkte Funktion hinaus ihren Wert als Komposition in sich selbst tragen. Es erweist sich als außerordentlich problematisch und schwierig, einen systematischen Lehrgang einer so verstandenen Improvisation aufzubauen, da die Improvisation komplexer Natur ist und da andere als nur auf sich selbst bezogene musikalische Aktivitäten berücksichtigt werden müssen. Dies bedeutet gleichzeitig, daß weitere Tätigkeiten in Erscheinung treten und weitere Lernziele als die intendierten erreicht werden können. Eine Operationalisierung von Lernzielen in diesem Bereich erweist sich gleichermaßen als schwierig, eine Lernzielkontrolle als kaum durchführbar, vielleicht auch aus dem Grund, weil Lernziele dieser Art mehr dem affektiven und psycho-motorischen Bereich als dem kognitiven einer Taxonomie zuzuordnen sind. Zudem läßt sich ein Fortschritt, der als unverzichtbares Moment eines jeden Lehrganges anzusehen ist - Unterricht rechtfertigt sich nur, wenn er hinsichtlich der zu bewältigenden Schwierigkeiten progressiv aufgebaut ist -, hier nur schwer ausmachen: Kriterien, die die Beurteilung einer zunehmenden Differenzierung der Ausdrucksmittel ermöglichen, sind schwer aufzustellen. Letztlich sind an eine derartig verstandene Improvisation weitere Lernprozesse außerordentlich schwierig anzuschließen: Die oben erwähnte Gefahr einer in sich selbst determinierten Wiederholung von eingeübten Modellen und Mustern bleibt bestehen.

Es wäre hier müßig, unter den gemachten Einschränkungen das Problem Improvisation = Komposition

weiter zu theoretisieren, sondern es ist erforderlich, dieses Problem in ganz konkreten Produkten einer ganz konkreten Gruppe zu bedenken: Je weniger der Lehrer Stimuli geben muß und selbst an kompositorisch ausgeformte Endprodukte denkt, desto überzeugender kann das Ergebnis sein. Je intensiver sich der Lehrer der Arbeit der Kinder zuwendet, sie mit ihnen bespricht, verbessert und so ihr Wahrnehmungsvermögen schult, umso mehr läßt sich Lehrgangsdenken im Sinne sukzessiver Progression überwinden. Es wäre gerade hier sehr hinderlich, würde man rein lernzielorientiert denken: Das Machen von Musik verliert seinen Eigenwert nicht, wenn es in einen geplanten Lehrgang gebracht wird.

Eine derart verstandene Improvisation (Produktion) von Musik würde dann dem Bereich Musik insgesamt Rechnung tragen, da sich musikalisches Bewußtsein nicht damit begnügen kann, Werke als fertig vorgegeben zu rezipieren oder zu reproduzieren; "es setzt vielmehr auch die Erfahrung voraus, daß Musik gemacht werden, daß sie sich als Resultat kreativer Prozesse ergeben kann." [53] Der Bereich der Produktion von Musik sollte in angemessenem Umfang auch in der musikunterrichtlichen Praxis berücksichtigt werden, da sich diese gerade genannte Erfahrung im Zusammenhang der Rezeption und Produktion nicht unbedingt von selbst ergibt. [54] [55]

Abschließend soll in diesem Zusammenhang vor einer möglichen Ideologisierung gewarnt werden, die gerade hier darin bestehen kann, daß der Musik Aufgaben zugedacht werden, "die ihr von der Sache her fremd sind, wenn sie "in den Dienst" von irgendetwas und besonders von politischen

Zielen gestellt wird." [56]

So ist es eine höchst fragliche, an musische Erziehungstheoreme gemahnende Überstrapazierung des Transfer-Effektes, wenn von Autoren behauptet wird [57], gruppenimprovisatorische, aleatorische, offene Formen böten Ansätze für eine Änderung des gesellschaftlichen Bewußtseins durch Musik, weil die Alleinherrschaft des Autors und die Arbeitsteilung von Komposition und Aufführung durch moderne Praktiken gebrochen und demokratische Zusammenarbeit als Abbau von Herrschaft praktiziert wird. Der Nachweis, daß Improvisation und experimenteller Umgang mit Schall diese gesellschaftsrelevante Funktion zu erfüllen vermag, wäre einleuchtend zu erbringen. Zudem fällt bei dieser Diskussion um derartige Probleme auf, daß zwar von Freiheit und Mitbestimmung des Interpreten bei der Komposition gesprochen wird, der Hörer jedoch ausgeschlossen wird: "Für den Hörer ist der Entstehungsvorgang, die Genesis des Werkes im Resultat aufgehoben; er begreift die Musik als Gebilde, das zu überdauern vermag; und eine offene variable Form erscheint ihm als geschlossene und feste, weil er unfähig ist, die Version, die er hört, auf mögliche andere zu beziehen, die der Interpret hätte wählen können, aber nicht gewählt hat. Dem Werk als Werk die Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, die der Komponist ihm vorenthält, ist Sache des Hörers." [58]

Soll unterrichtliche Erziehung zur Kreativität über ihr Verständnis von individuell-originaler Produktion hinaus "als Chance eines offenen, theoretisch nicht begrenzbaren Potentials individueller produktiver Entfaltung- und Verhaltensformen" [59] interpretiert werden, so läßt sich

neben der Improvisation Erziehung zur Kreativität im musikdidaktischen Feld "Information über Musik" durchaus realisieren: "Die Entfaltung einer allgemeinen Disposition eines von vornherein auch Musik gegenüber problemorientierten Denkens und Verhaltens" [60], die Entwicklung von intellektueller Problemsensitivität verlangt Selbstreflexion und Reflexion der Musik gegenüber. Wenn sich in diesem Zusammenhang Selbstreflexion etwa auf eine Analyse eigener negativer Hörgewohnheiten als Folge von Manipulation und Konsum, auf eine Bewußtmachung emotioneller Hörgewohnheiten und -barrieren - die zu überwinden Voraussetzung einer Reflexion über Musik ist - beziehen könnte, so darf sich die gedankliche Auseinandersetzung mit der Musik nicht nur auf den Bereich des Werkhörens und der Werkanalyse beschränken, sondern muß Musik in ihren Zusammenhängen, in ihrer Verflechtung mit anderen Momenten bedenken. Die zu diesem Feld [61] von Noll gegebenen didaktischen Vorschläge sind aus lernpsychologischen Gründen auf ihre Verwendbarkeit im Rahmen der Grundschule zu prüfen, da prinzipiell bei Diskussionen über z.B. gesellschaftspolitische Bezüge von Musik die Gefahr einer Loslösung derartiger Probleme von der musikalischen Basis gegeben ist.

2.2.2.1. Unter Kommunikation ist zunächst jede Art von Informationsaustausch zwischen Partnern zu verstehen. Der Begriff bildet die Basis der allgemeinen Kommunikationstheorie, und es bleibt auf einer abstrakten Stufe zunächst offen, von welcher Beschaffenheit die Systeme sein müssen, zwischen denen Informationen ausgetauscht werden. Für sie gilt allgemein, daß sie in der Lage sein müssen,

Informationen auszusenden, aufzunehmen, zu speichern, umzuformen und in gerichteter Weise zu verwerten. Konkretisierend auf den Prädikator "menschlich" eingeschränkt, geschieht Kommunikation unter der Bedingung, daß menschliche Individuen an den Kommunikationen als Partner beteiligt sind. Diese kommunikativen Prozesse dürfen als für die menschliche Existenz von essentieller Bedeutung angesehen werden. [62] Die Anlagen des Individuums bedürfen auslösender Umweltreize, damit Entwicklungsprozesse in Gang kommen; Selbstverwirklichung und Anlageentwicklung ohne Kommunikation im Sinne auslösender und motivierender Momente sind unmöglich. Dabei meint Kommunikation nicht nur ihr äußerst wichtiges Korrelat mit Sozialisation als dynamischem, wechselseitigen Erleben sozialer Bezüge, sondern bezieht sich auch auf den sozialpsychologischen Bereich und schließt den seelischen nicht aus.
Heute in den Vordergrund gerückte Komponenten dieses Begriffes meinen primär "zwischenmenschliche Verständigung durch Sprache, aber auch durch Zeichen, Blicke, Schrift oder körperliche Kontakte." [63] Von diesen Medien der Kommunikation ist die Sprache - der Begriff stellt in gewisser Weise eine Erweiterung und Verallgemeinerung dessen dar, was man unter der Funktion der Sprache allgemein versteht - die wichtigste, da primär durch sie gedanklicher Austausch und Verständigung mit anderen Menschen erfolgt und somit Kontakte von Individuen und Umwelt ermöglicht werden. Schrift, ein System vereinbarter Zeichen, und kommunikative Medien (die nicht immer eine wechselseitige Beeinflussung ermöglichen) gehören wie Gestik und Mimik zu Kommunikation.

Kommunikation gehört zu den elementaren, nie endenden Prozessen und beinhaltet den weiten Bereich der Begegnung an sich und den speziellen Kontakt über Medien. Diese Fähigkeit zur Kommunikation zu entfalten, Vernachlässigungen und Verkürzungen abzubauen und kontinuierlich Anregungen zu schaffen - Kommunikations- und Sprechbedürfnis treiben das Kind ja an, allmählich sprach- und sprechfähig zu werden, um seine Umwelt zu strukturieren -, ist eine dem menschlichen und sozialen Anliegen verpflichtete Aufgabe. [64]

Die von Noll in Anlehnung an Watzlawick [65] auf den Musikunterricht übertragene Systematik der Kommunikationsproblematik [66] weist eindringlich darauf hin, wie vielschichtig und vielseitig kommunikative Prozesse ablaufen, wie wichtig ein Wissen um die die kommunikativen Prozesse konstituierenden Axiome ist, wie notwendig eine wissenschaftsorientierte Erhellung dieses Problemfeldes ist, "um für die Unterrichtsstrategie, -realisation und -analyse ein Denkmodell verfügbar zu haben, das insbesondere die Ursachen der kommunikativen Störungen aufdeckt, unter denen der Musikunterricht in starkem Maße zu leiden hat." [67]

Wenn sich Musik in ihrem Wesen letztlich nicht nur einer optischen Veranschaulichung, sondern in ihrer Wirkung auch dem begrifflichen Denken und somit einer Fassung in Sprache entzieht, so sind dennoch aus spezifisch didaktischer Sicht zu den Kommunikationsaspekten "Sprache im Musikunterricht" und "Zeichensystem der Musik" einige Anmerkungen in Bezug auf den Unterricht in der Grundschule zu machen; mit einer kurzen Klärung

hinsichtlich des Verständnisse von Musikunterricht soll der ideologische Standort des vorliegenden Konzeptes umrissen und pädagogisch begründet werden.

2.2.2.2. Sie weltaufschließende Kraft der Sprache bewirkt geistiges Wachstum: Sie verhilft zu Sehweisen, zu Richtungen des Aufmerkens, gibt Distanz zur Welt und vermittelt Maßstäbe des Wertens. Die mit Beginn der Schulzeit einsetzende und immer weiter fortschreitende Differenzierung des Sprachgebrauchs hinsichtlich der Begriffsbildung, der Wendung von der ganzheitlichen zur analytischen Betrachtungsweise, der Tendenz zum Generellen, der sprachlichen Gestaltung [68] bedarf auch im Musikunterricht der Pflege und Entwicklung. Die aufgezeigten komplizierten Zusammenhänge zwischen sozialer Schichtenzugehörigkeit und Sprachcodices [69] bedingen, daß die allgemeinen Maßnahmen zur Steigerung der sprachlichen Fähigkeit nicht isoliert, sondern vor dem Hintergrund der gesamten Problematik von Sozialisation im Bereich der Schule gesehen werden müssen: Bildung und Erziehung der Schule müssen Möglichkeiten schaffen, um die durch die Sprache als primärem Moment eingeschränkte Lernfähigkeit zu kompensieren.
Dies bedeutet zunächst, daß kein methodisches Vorgehen - Sprache als Weg zur Musik ist ein Weg von vielen - den jeweils spezifischen Sprachcode der Kinder in schichtenspezifischer wie entwicklungspsychologischer Hinsicht ignorieren darf, daß zunächst eine fachterminologische Unkenntnis wie Unsicherheit in Kauf genommen werden muß und allgemein verständliche und gebräuchliche Begriffe als sprachliche Mittel der Deskription und als Ausdruck der Reflexion verwendet werden müssen. [70]

Zudem dürfen alle Begriffe nur an der Musik selbst, im tätigen und hörenden Umgang mit ihr gewonnen werden, da ihr spezifischer Inhalt trotz jeder sprachlichen Differenzierung jeweils nur musikalisch erfahrbar ist; Begriffe sind so zu gewinnen und so zu interpretieren, daß sie bei ihrem Wiedererscheinen im Bewußtsein des Hörers musikalische Gestalten assoziieren, mit bestimmten musikalischen Erscheinungen in Verbindung gebracht werden. Denn nur durch derart zur Musik in Beziehung gesetzte Begriffe lernt das Kind das Denken an Musik, das nicht abstrakt oder logisch ist, sondern ein spezifisch musikalisches Denken ist, welches sich an oder mit Musik vollzieht. 71) Da die Abendländische Musik in ihrem Wesen als autonome Kunst begriffen werden kann, ist ein unmittelbares Verstehen nur in einigen ihrer Zonen möglich; die meisten Hörer bedürfen somit einer einführenden Interpretation, die ohne Sprache nicht möglich ist. So geht es z.B. bei der Analyse eines Werkes um die Bewältigung einer Aufgabe, die durch Denken geleistet und durch strukturierendes Verstehen gelöst werden muß, eben durch einen Erkenntnisprozeß, zu dem als konstitutives Moment die Sprache und die sprachliche Formulierung dessen gehört, was erkannt wird bzw. erkannt werden soll. Hier wird die Sprache in den Dienst der geistigen Auseinandersetzung mit der Musik - vertiefendes Bewußtmachen und Unterscheiden-Können musikalischer Erscheinungen, Erziehung zur Erlebnis- und Vorstellungsfähigkeit - gestellt; mit derart verwendeten Begriffen verbinden sich richtungsweisende Gesichtspunkte, Führungshilfen, unter denen der Hörer im Hinblick auf das Werk in einer ständigen Veränderung begriffen ist. 72)

Wenngleich über Musik nur mit Hilfe der Sprache Kommunikation möglich ist, so sind - von Werk zu Werk verschieden - die Grenzen zu sehen, die einer sprachlichen Analyse, einer sprachlichen Reflexion über ein Werk durch dieses selbst gesetzt sind. Die die Kunst und ihr subjektives Erleben konstituierende dialektische Verschränkung von Geist und Emotion muß bei jeder Versprachlichung und bei aller Versachlichung aufrecht erhalten werden. In diesem Sinn sollte Sprache weniger als Weg, sondern vielmehr als ein Auf-den-Weg-Schicken verstanden werden, um das Unbegriffliche und Unbegreifbare, das ergreift, durch die Musik selbst ausdrücken zu lassen.

2.2.2.3. Ein immer wieder diskutiertes Problem des Musikunterrichts ist das Erlernen der Notenschrift.[73] Hier ist namentlich für den musiktheoretischen Unterricht der Grundschule eine Antinomie erkennbar, die in der Realität nicht existent ist: Didaktische Konzepte, die beim Erlernen der Notenschrift von der pentatonischen Reihe ausgehen, wenn mit biogenetischen Psychologismen in Beziehung gesetzt; ältere Konzepte gehen bewußt von einer solchen organologischen Vorstellung aus. Bei neueren Konzepten, Notation lediglich als Graphik oder Klangfarbenpartitur zu begreifen, drängt sich häufig der Eindruck auf, als beanspruchen derartige Konzepte als psychologische Basis moderne Lerntheorien. Meist wird nicht überlegt, wie methodische Verfahren der graphischen Notation, des Partitur-Lesens mit der herkömmlichen Praxis eines Notenlehrgangs, der von der pentatonischen Reihe ausgeht, in Verbindung gebracht werden können.

Weitergehend als dieser im Grunde nur methodische Dualismus ist die generelle didaktische Frage nach der Einführung der Notenschrift überhaupt, ist die Frage, ob es sinnvoll und ökonomisch ist, die traditionelle Notenschrift an allgemeinbildenden Schulen überhaupt einzuführen. Wenngleich sich ein reines Musikerlebnis meist in einer außerbegrifflichen Schicht vollzieht, wenn ästhetische Qualitäten eines musikalischen Kunstwerkes auch ohne Notation erfaßbar sind, wenn sich im außerschulischen Bereich ein wie auch immer gearteter Musikkonsum vorwiegend ohne Notation vollzieht, so ist die Folgerung, der Musikunterricht könne auf sie verzichten, falsch. [74] Die Ergebnislosigkeit eines nach-Noten-Singens, die Tatsache, daß die meisten Schüler im Notenlesen keine großen Erfolge zeigen, darf nicht als Argument gegen eine Einführung der Notation gebraucht werden.

Notation im Musikunterricht kann eine neue Funktion in einem größeren Zusammenhang erhalten, der über die Bedeutung eines Teilaspektes hinausreicht, wenn sie nicht ausschließlich als traditioneller Notenlehrgang verstanden und nur mit herkömmlicher Musiklehre und -übung verbunden gesehen wird. [75] Da es utopisch ist, die Fähigkeit eines Musikhörens n a c h Noten anzustreben, so soll auch hier für ein Hören m i t Noten plädiert werden - ein heute unbestrittenes Postulat, 1970 von Antholz und Venus endlich aufgestellt. [76] Notation in diesem Verständnis hält das zeitlich Verfließende optisch fest, macht Musik anschaulich, faßlich und verhilft so zu Einsichten in Formen und Strukturen der Klang-Zeit-Kunst. Dabei ist es unerheblich, ob ein Notenbild vor dem Hören analysiert, ob es partiell betrachtet

oder mit dem Hören kontinuierlich verfolgt wird. Wichtig ist der Zusammenhang von auditiver Aufnahme und der Zuordnung zu optischen Zeichen - ein Lehrgang in Notation, der von Musik und Klang abgelöst ist, kann keine Hörerziehung einleiten oder ergänzen. Nur ein solcher Zusammenhang schafft echte Orientierungshilfen, die die Analyse eines Werkes erleichtern und einem Gespräch über Formen und Strkturen von Musik eine sichtbare Grundlage geben. Wenn Schüler also unter Einbeziehung aller möglichen Zeichen, über die natürlich Konvention erzielt werden muß, selbst erfundene Musik notieren oder gehörte schriftlich fixieren, so "sind sie nicht auf die speziellen Modalitäten der traditionellen Notenschrift festgelegt; sie setzen sich dabei aber mit grundlegenden Notationsprinzipien auseinander, deren Bedeutung über den Bereich spezieller Notationssysteme hinausreicht." [77] Unter motivationalem Aspekt kann die Bedeutung einer solchen "originalen Begegnung" (Roth) mit den Grundmöglichkeiten der Notation nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die auch bei der graphischen Notation zu beachtenden Grundprinzipien des Notierens von Musik sind verschiedentlich aufgezeigt worden [78] und brauchen hier nicht referiert zu werden. Schließlich sei angemerkt, daß die graphische Notation immer zu sehen ist in einer zunehmenden Differenzierung und Angemessenheit der Zeichen im Hinblick auf den Klangeindruck - ein Lernfortschrittt muß auch bei der Notation geplant und erkennbar sein. Dennoch muß davor gewarnt werden, eine graphische Skizzierung zu kompliziert oder zu unübersichtlich werden zu lassen: Die Funktion, das Hören zu unterstützen, darf nicht aufgegeben werden - eine Notation darf nie Selbstzweck werden.

Wenngleich im musikdidaktischen und unterrichtspraktischen Bereich die graphische Notation der traditionellen Notenschrift gegenüber erhebliche Vorteile [79] hat, wenngleich die herkömmliche Notation mit einigen Mängeln behaftet ist [80], so soll dennoch die herkömmliche Notenschrift beibehalten werden, nicht um etwa graphische Notation später in die traditionelle zu überführen – die Parallelität muß beibehalten werden, schon um der Avantgarde willen –, sondern um bei Bedarf auf höheren Schulstufen Feinheiten einer Struktur aufzuzeigen, für die die graphischen Symbole nur bedingt geeignet sind. Ein Lehrgang in herkömmlicher Notation ist ohne großen Zeitaufwand in Verbindung mit vielen anderen Übungen durchzuführen; wenn man zu einem Lehrgang, der von der pentatonischen Reihe ausgeht, keine organologischen Psychologismen in Beziehung bringt, so läßt sich gerade in den ersten beiden Klassen der Grundschule ein solcher Lehrgang ohne großen Aufwand und ohne Schwierigkeiten realisieren. Einzelheiten hierzu ergeben sich aus den unten aufgeführten Lernzielen.

2.2.2.4. Überblickt man die mehr oder weniger explizit dargelegten Begründungen gegenwärtiger musikdidaktischer Konzepte, so ist – die Analyse der Lehrpläne hat das gezeigt – eine unterschiedliche inhaltliche Akzentuierung evident: Vorwiegend historisch orientierte Auffassungen, die das geschlossene musikalische Kunstwerk und die Reproduktion in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Bemühungen rücken, stehen Konzeptionen gegenüber, die Improvisation, Produktion von Musik und einen inhaltlich erweiterten Werkbegriff als entscheidende Kriterien für ihr Verständnis von Musikunterricht darlegen.

Den ersten Vorstellungen von Musikunterricht zugeordnet sind Alts Gedanken pragmatisch und programmatisch: Aufgabe des Musikunterrichts ist der "Auf- und Ausbau einer geordneten, geschichtlich fundierten musikalischen Vorstellungswelt durch bildende Initiation in die künstlerische Reproduktion, die Musiktheorie und die Interpretation und durch Gewinnung und Zuordnung der Informationswerte aus Musikwelt und mikrophonalem Musikgebrauch." [81] Der Untertitel dieser "Didaktik der Musik" - "Orientierung am Kunstwerk" - verdeutlicht ihren Ansatz in einem Kunstwerkbegriff "mit höchstem Eigenwert, der freilich weniger ästhetisch als vielmehr ethisch verstanden wird" [82] und dem im Sinne des Klassischen moderner Bildungstheorien erzieherischer Wert zugeschrieben wird. Dieses musikalische Kunstwerk, entstammend der Genieauffassung des"Sturm und Drang" - das Werk ist originaler Wille seines Schöpfers, einer nach Ausdruck ihrer selbst suchenden Subjektivität -, wird aufgrund einer geschichtsenthobenen Ästhetik des Schönen zum quasi zeitlosen, überdauernden Dokument einer nicht versehrbaren, geschlossenen und nahezu unveränderbaren Ganzheit. [83]

Wenngleich heute durch geschärftes Geschichtsbewußtsein dem so verstandenen musikalischen Kunstwerk keine zeitlose Gültigkeit mehr eingeräumt werden kann - was "klassisch" ist, normiert jede geschichtliche Epoche selbst -, wenn die ihm zugestandene Offenbarungskraft, sein ethisches Vermögen pädagogisch sehr fraglich ist, wenn nur spekulativ geklärt werden kann, wie ein Kunstwerk auf das Individuum durch unmittelbaren Eindruck wirkt, wenn es ausgesprochen schwierig in metho-

discher Sicht ist, eine solche Begegnung zu planen, so soll bei aller berechtigten Entmythologisierung des Kunstwerkes davor gewarnt werden, eine sachlich gerechtfertigte historische Relativierung in Diffamierung umschlagen zu lassen, die Geschlossenheit des Kunstwerkes als Ausdruck und Spiegel einer konservativen Weltauffassung zu verstehen, die das Bestehende hinnimmt und seine Strukturen für unveränderlich hält. Konservative Haltung ist nicht gleich Stagnation im Prozeß der im Wesen der Kunst angelegten und sie bestimmenden Weiterentwicklung, sondern ein Bemühen um Wahrung der Kontinuität im Prozeß notwendiger Veränderungen. 84)

Dem oben grob umrissenen Konzept wird nun primär vorgeworfen, daß sich musikalisches Bewußtsein nicht damit begnügen kann, bestimmte Werke als vorgegeben aufzunehmen und zu reproduzieren. Die Erfahrung nämlich, daß Musik gemacht werden kann, daß sie Resultat krealiver Prozesse ist, ergibt sich im Bereich der Rezeption und Reproduktion nicht von selbst: Der Bereich der musikalischen Produktion muß somit in der pädagogischen Praxis berücksichtigt werden. Musikpädagogik muß auf die konkreten gesellschaftlichen Bedingungen eingehen, unter denen heute Musik rezipiert und produziert wird: Eine einseitig retrospektiv orientierte Konzeption, die die Vermittlung und Tradierung von Werken in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellt, kann ein wirkliches Musikverständnis nicht anbahnen, denn ein solches bezeichnet "nicht ausschließlich ein Verständnis bestimmer Musikwerke, sondern darüber hinaus ein Verständnis des Beziehungsgeflechts zwischen Hörbarem und Hörer, zwischen verschiedenen Hörern, zwischen Hören und Erfinden von Musik,

zwischen musikalischer Erfindung und Entdeckung, zwischen musikalischem Hörverhalten und gesellschaftlichem Verhalten." [85] Dem Musikunterricht als auditiver Wahrnehmungserziehung ist also das musikalische Kunstwerk als Mittelpunkt didaktischer Bemühungen zu einseitig und unzureichend, da er durch seine erweiterte Fragestellung prinzipiell alles Hörbare in den Musikunterricht miteinbezieht; Günther spricht in diesem Zusammenhang von Musik "als einem geordneten und immer wieder neu zu ordnenden Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit" [86], und diese hörbare Wirklichkeit "meint alles Hörbare, das geordnet ist oder sich ordnen läßt, darunter die Musik aller Zeiten, Formen, Völker und Kulturkreise sowie Musik in allen ästhetischen Kombinationen - ohne Ausnahme." [87] Umweltschall, Werke, die der Schüler durch Klangexperiment, Improvisation und Komposition selbst schafft, die Werke, die neueren Experimenten zufolge in der Zone von Kunst und Nicht-Kunst angesiedelt sind, werden Gegenstand des Musikunterrichts: "Es fehlt an objektiven Kriterien, die es dem externen Beobachter ermöglichen könnten, zu entscheiden, ob ein ihm zugänglicher Schallvorgang 'Musik' ist oder nicht." [88]

Ein hohes Ziel, den Schüler zu einem neuen "Verhältnis zur Musik und zur Hörwelt überhaupt" zu erziehen, "das nicht nur traditionellen, sondern auch gegenwärtigen und zukünftigen Phänomenen und Entwicklungen gewachsen ist" [89], "seine aktive, kreative, also mit- und neuschaffende Teinahme und Teil-habe an der Musik heute" [90] zu ermöglichen! Der unmittelbare Umgang mit musikalischem Material selbst und das Lernen an diesem, die Grundeinsicht, daß sich Hören und musikalische Aktionen gegenseitig aufeinander beziehen

lassen, sind unbestritten. Dennoch sind hier namentlich in inhaltsanalytischer Sicht einige Rückfragen zu stellen.

Wenn es gilt, "musikalische Kategorien nicht nur hinzunehmen und zu verstehen, sondern ... auch verarbeiten zu können" [91], da sie nur so zur persönlichen Erfahrung werden, so ist im Hinblick auf die unterrichtspraktische Durchführung zu fragen, ob der Kreativitätsbegriff im Musikunterricht und die mit ihm schon oben sehr skeptisch bedachten Möglichkeiten der Improvisation nicht überstrapaziert werden. Wenn zur Schulung der differenzierenden Wahrnehmung den Schülerversuchen vorgegebene Ordnungen hörbarer Wirklichkeit zum Vergleich angeboten werden sollen [92], so ist im Hinblick auf die Unterrichtsmotivation zu fragen, ob die eigenen Versuche im Vergleich zu den angebotenen Kompositionen auf die Dauer nicht zu Frustrationserscheinungen führen. Zudem wäre anzumerken, daß die primäre Orientierung an der Avantgarde im Hinblick auf den Transfer der gewonnenen Einsichten fraglich ist: Die Musik der Gegenwart läßt sich nur schwer umreißen, da Sinn und Maß gegenwärtigen Schaffens erst retrospektiv beurteilt werden können. Die Klangexperimente könnten - wollte man polemisieren - als eine Neuauflage dessen verstanden werden, was mit der berechtigten Kritik an schulischer Improvisation überwunden werden sollte.Es ist - um auf den Transfer zurückzukommen - ferner nicht sicher, ob der Hörer, der, durch eigene Klangexperimente vorbereitet, Stockhausen zu verstehen vorgibt, mit Hilfe gewonnener Kategorien auch Beethoven versteht.

Dem möglichen Vorwurf an einem derartigen Konzept, die Musik der Avantgarde habe im musikalischen

Leben der Gegenwart so gut wie keinen Platz und sei lediglich Eliten vorbehalten - Ligeti rechnet mit gebildeten Hörern! -, soll dahin begegnet werden, daß es pädagogisch sehr fragwürdig ist, die Bildungsinhalte dem gegenwärtigen Stand der außermusikalischen Erfahrungsbasis der Lernenden anzupassen; die Musikpädagogik hat gerade hier die Aufgabe, Bedürfnisse zu wecken, die über das Angebot der Musikindustrie, zu dem nicht nur die U-Musik zählt, hinausgehen. Ein Curriculum, das auf die Weckung neuer Bedürfnisse verzichten und in seinen Inhalten lediglich auf Befriedigung gegenwärtiger manifester Bedürfnisse zielen würde, wäre geeignet, einen Beitrag zur kulturellen Stagnation zu liefern. [93)]

Zu einem didaktischen Konzept gehört die Einbeziehung der inhaltsanalytischen Dimension, ihre eigenständige Reflexion und ihre pädagogische Begründung. Im Hinblick auf die weitgehende inhaltliche Paralysierung ist "der pauschale Begriff der 'Hörwirklichkeit' als didaktischer Ausgangspunkt ... deswegen problematisch, weil er verdeckt, was es aufzudecken gilt, weil er gerade die Unterschiede der Wirklichkeitsebenen im Hören "einebnet". Objektive Hörwirklichkeit etwa im Sinne akustischer Lärmbelästigung und subjektive Hörwirklichkeit im Sinne meditativer Versenkung sind qualitativ so different, daß sie von einem vagen Begriff wie "Hörwirklichkeit" nicht um-griffen werden können." [94)] Es sollte deshalb immer klar herausgestellt werden, "ob der Anspruch des geschichtlichen Kunstwerks ... noch ernsthaft thematisiert wird, oder ob es nur um Wirkungsformen und Sensibilisierung der auditiven Wahrnehmung in einem vordergründigen Sinn geht, wo Umweltgeräusche und Werkausschnitte

gleichermaßen und je nach Eignung für das didaktische Ziel herangezogen werden können." [95]
Der Begriff des "Schallereignisses wird ... überdehnt, da er als Oberbegriff für zufällige, ungestaltete Geräusche des Tages und für gestaltete, der Vorläufigkeit und bloßen Zufälligkeit entrissene, in anthropologisch sehr unterschiedliche Wahrnehmungsbereiche hineinragende Musik" [96] verwendet wird. Die Parallelität von Umweltschall und Stilisierung von Umweltschall [97] in der Programmusik verdeutlichen diese Gleichsetzung und verweisen gleichzeitig auf die innere inhaltliche Unstimmigkeit der "Sequenzen":
Die in diesem Zusammenhang geäußerte Ablehnung des Kunstwerkbegriffs mit der Begründung emanzipatorischer Zielsetzung - "An die Stelle des inzwischen höchst umstrittenen Kunstwerkbegriffs, der eine statisch-elitäre Einstellung impliziert, treten in unserer Definition Prozeß und Aktion. Der Akzent liegt auf dem handelnden Menschen und auf seiner kritischen Auseinandersetzung mit Musik, hier und jetzt. Es geht nicht um den Menschen, der Kulturgut pflegt, sondern um seine aktive, kreative, also mit - und neuschaffende Teilnahme und Teilhabe an der Musik heute" [98] - ist deshalb problematisch, weil das "anerkannte Kunstwerk" gerade in diesem Konzept doch letztlich wieder in den Mittelpunkt rückt: "(Die) eigenen Erfahrungen mit Ordnungsversuchen werden kritisch verglichen mit a l l s e i t s a n e r k a n n t e n (Hervorhebung vom Verfasser) Ordnungsversuchen anderer. Solche Vergleiche helfen mit, den eigenen Standort zu klären und eigene Probleme besser zu lösen - nicht nur im engeren musikalischen Bereich." [99] Diese "allseits anerkannten

Ordnungsversuche anderer", unter denen nichts anderes verstanden wird als das "klassische" Kunstwerk - die inhaltliche Thematisierung der "Sequenzen" verweist darauf -, werden hier "nicht allein zur ästhetisch maßgeblichen Instanz, sondern erhalten sogar transzendente Bedeutung." [100] Letztlich ist zu bedenken, daß der Versuch, das Wesen der Musik als Schall zu definieren und durch einen Rückgriff auf physikalische Größen faßbar zu machen [101] "durch eine Gleichsetzung von Physikalischem und Psychischem nicht möglich ist." [102] Physikalisch unabhängige Dimensionen (Parameter) gehen in der psychischen Wahrnehmung eine Interaktion ein und sind somit keine unabhängigen Faktoren mehr: Die Eigenschaften Frequenz, Dauer, Intensität eines Tones oder eines Geräusches sind nicht identisch und nicht identifizierbar mit erlebten Tonqualitäten.

Wenn Kunst, nicht nur die Musik, mit Differenzierung und Verfeinerung menschlichen Empfindens unlöslich verbunden ist, dann kann heute mit der unbestrittenen Forderung nach Demokratisierung von Kunst nicht ein punktueller Verzicht auf jedes Niveau des Raffinements gemeint sein, sondern vielmehr das Befähigen zur künstlerischen Empfindsamkeit und - politisch gesehen - die Verankerung dieses Befähigungsprozesses im allgemeinen Bildungsprozeß und -system.
Mit dieser Forderung sollen keineswegs die gerade im Unterricht der Grundschule wesentlichen Momente der Spontaneität und der Improvisation im oben skizzierten und kritisierten Zusammenhang geleugnet und in ihrer Bedeutung für die Motivation zum eigenen Musizieren eingeschränkt werden; problematisch bleibt dennoch der gleichwertige Einsatz

von Umweltgeräuschen und Werkausschnitten, der jeweiligen didaktischen Intention entsprechend und auf das jeweilige Lernziel bezogen. Mehr oder weniger präzise Definitionen eindeutigen Verhaltens liefern noch keine Kriterien, daß fragwürdige Inhalte ausgeschlossen werden. Auf der anderen Seite darf ein Unterricht in Musik nicht von vorneherein und ausschließlich ein System absoluter Normen und Werte in einem Kanon "erprobter" Werke tradieren, da dieses immer wieder relativiert werden muß. Ein Musikunterricht, der also auf eine quasi dogmatische Trennung von Kunst und Nicht-Kunst zielt und gar versucht, feststehende Kategorien zur Unterscheidung anzubieten, kann nie zur unvoreingenommenen Wahrnehmung von Musik und zur kritischen Auseinandersetzung mit ihr führen. [103)]

In der Grundschule allein ist nun die einmalige pädagogische Chance der "Einübung des Rezipienten in einen kulturgeprägten Usus" (Roth) gegeben. Im Sinne einer kompensatorischen Erziehung fällt dem Musikunterricht in der Grundschule die Aufgabe zu, die vorwiegend sozio-kulturell und habituell bedingten Rezeptionsbarrieren abzubauen bzw. im Entstehen zu hindern und "Fähigkeiten zu objektadäquaten Analyse- bzw. Rezeptionsverfahren zu vermitteln." [104)] Es ist Erfahrungstatsache, daß schon das Grundschulkind viel und unbewußt hört, daß gerade das Grundschulkind noch nicht durch ständiges Hören von Trivialmusik in fixierten Hörerwartungen festgelegt ist, die das musikalische Bewußtsein derart verformen können, daß in späteren Jahren die Rezeption anders strukturierter Musik kaum noch möglich ist. Daher sind Kinder von früh auf mit Musik zu konfrontieren, mit einem offenen Werkkanon aus Geschichte und

Gegenwart, mit Werken also, die als musikalische Kunst im klassisch-romantischen Sinn bezeichnet und mit Werken, die offen, frei, aleatorisch genannt werden. Ihre Auswahl ist primär unter dem Aspekt musikalischer Bedürftigkeit und Bildsamkeit zu treffen, der von der Erfassung des Totals Musik in seiner ganzen Weite bestimmt sein muß. [105] Unter paradigmatischem Aspekt sei hier schon im Hinblick auf die zu treffende Werkauswahl angemerkt, daß bei den unten formulierten, fachlich gebundenen Lernzielen unter Beachtung der Möglichkeiten und Einschränkungen exemplarischen Lehrens und Lernens [106] die verschiedenen musikalischen Formen und Strukturen auf Grundprinzipien musikalischer Gestaltung hin untersucht und ausgewählt worden sind. Die ausgewählten Werke können als paradigmatisch für bestimmte Formen, Strukturen und Elemente der Musik gelten. Die an ihnen gewonnenen Kategorien sollten jedoch niemals normativ interpretiert werden, da ihr Wert heuristisch zu verstehen ist. Es ist somit versucht, für den Bereich des Musikunterrichts der Grundschule die verschiedenen Aspekte gegenwärtiger Musik und Musikwelt anzubieten. Ein System an lehrbaren Inhalten, das abgeschlossen ist und den Anspruch erhebt, unveränderbar zu sein, gibt es ebenso wenig wie eine in sich ruhende und unveränderbare Kunst. Die von Schmidt gegebene Darstellung des "Komplementärmodells" [107] weist darauf hin, daß es durchaus möglich ist, der Spaltung der musikdidaktischen Konzepte zu begegnen.

Der Vorwurf, Umweltgeräusche seien nur modischer Aufputz eines im Grunde konventionellen Musikunterrichts, die Kritik, musikalische Aussagen bezeichnen nicht nur den musikalischen Sachverhalt

als solchen, sondern möglicherweise auch/oder den musikalischen und gesellschaftlichen Standort des Aussagenden [108) 109)], wird gelassen ertragen.

2.2.3.1. Von "ratio" abgeleitet, korrelliert Rationalität eng mit dem Begriff des Intellekts und bedeutet ein höheres geistiges Erkenntnisvermögen in Abhebung von sinnlicher und sich auf Erfahrung stützender Erkenntnismöglichkeiten. Ist geistige Erkenntnis in nahezu unbegrenzter Weise auf das Erfassen des Seins offen, so ist Sensualität und Empirie lediglich auf einen begrenzten Ausschnitt der Körper- und Sachwelt offen und zu sinnspezifischen Empfindungen und Wahrnehmungen sowie zu Erfahrungen bestimmt.
Menschlichem Erkennen in Verbindung mit den Sinnen ist ein Zugang zur "übersinnlichen" Welt in rein geistiger Schau nicht gegeben, doch ist es befähigt, "nach Abstraktion zur analogen Erkenntnis des Übersinnlichen und Transzendenten in subjektiver Deutung und Interpretation" [110)] zu gelangen. Verstand und Vernunft werden hier unterschieden: Verstand meint mehr das abstrahierende, zergliedernde, unterscheidende Denken; Vernunft hingegen zielt auf Lebens- und Sinnzusammenhänge, auf Menschenkenntnis und sittliches Handeln. Rationalität läßt sich somit als Fähigkeit verstehen, sich des Verstandes und der Vernunft zu bedienen. Formales, analysierendes Denken und wissenschaftlicher Zugriff auf das Sein wird dem Verstand zugeordnet, Wahrheitssuche als Streben nach Objektivität mehr der Vernunft.
Von frühen Lebensjahren an ist Rationalität von überragender Bedeutung für das Leben des heutigen Menschen, denn nur durch sie erkennt der Mensch

die Ordnung des Seins und seine Stellung in ihr. Ohne diese Fähigkeit wäre heute menschliches Leben nicht mehr möglich; ohne sie bliebe dem Menschen seine höchste Möglichkeit, ein vernünftiges Wesen zu sein, verschlossen. Der Mensch bedarf dieser Fähigkeit, "um Seinsverhältnisse als Sein- und Lebensziele ermessen zu können, sie abschätzen zu können und sich forschend und suchend in die Welt hineinzustellen." 111)

Der Mensch lebt zunehmend mehr in einer von ihm selbst geschaffenen Welt, in selbst geschaffenen Lebensbedingungen, weitgehend rational und rationell angelegt. Ein Feld von Strukturen, die zu erkennen und zu durchschauen als notwendig erachtet wird, wird ideologisch gedeutet. Gerade an dieser Stelle ist fortschreitende rationale Erkenntnis notwendig, um irrationale Bewußtheiten auf verständesmäßigem Weg und unter entsprechenden zielklaren Methoden abzubauen. Nur durch Rationalität, das entfaltete, überschauende und begründende Verständnis gelingt es ihm, Vorgänge, Institutionen und Phänomene als das zu erfassen, was sie sind. Somit ergibt sich als Zielstellung für den Menschen dieser Zeit, von früh an in Verfahren und Denkweisen eingeführt zu werden, die vom rationalen Element getragen werden. Es erhebt sich die Forderung, das Leben in Kooperation mit der Wissenschaft erträglicher, durchsichtiger und effektiver zu gestalten. Insofern mißt die heutige Schule ihren Auftrag mehr und mehr daran, wie sie ihre auf Wissen und Wissenschaft ausgerichtete Lehre als Haltung zu ihrem eigenen Anliegen macht, um zukünftiges Leben nach einem breiten, wissenschaftsbezogenen Erkenntnisstand zu bestehen in der Wahl der Arbeit, bei der Einteilung der Zeit, Mittel, Kräfte, Interessen im

persönlichen, familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Raum.

Ein solches Verhalten läßt sich nicht leicht erreichen, da abstrakte Phänomene nur schwer zu erschließen sind. Dennoch muß gerade in schulischen Lernprozessen der Versuch unternommen werden, Schritt für Schritt in das Wesen der Abstraktion einzuführen. Der Schüler muß heute von früh auf lernen, sich auf rationale Prozesse einzustellen, aber auch den irrationalen Bereich unterscheiden zu können. In ihren, anfangs elementarisierten Lehr- und Lernverfahren muß die Schule wissenschaftsbezogen arbeiten: Grundlegende Verfahrensweisen sind aufzuzeigen, und es ist im Schüler ein Methodenbewußtsein zu erwecken, um ihm dergestalt und in elementarisierter Form und gleichzeitig differenzierter Weise den Zugang zur Welt zu eröffnen.

Psychologisch entstehen hier erhebliche Schwierigkeiten, da das Kind in frühem Alter in seinem Denken noch nicht kausal verfährt; eine mehr symbolische und magische Phase geht rationalem Denken voraus. Da das Kind aus persönlicher Erlebnis_begegnung meist nur im Rahmen selbst erlebter Zweckhandlungen versteht, bevor es nach kausalen Zusammenhängen fragt, ist die Grundlegung eines rationalen Verhaltens nicht einfach einleitbar. Gerade hier liegt jedoch die pädagogische Aufgabe, die kindliche Grundhaltung langsam, aber systematisch abzubauen und über operationalisierte Methoden, didaktisch-psychologisch zubereitetes Lernmaterial in entsprechenden Inhalten durch an das Abstrakte appellierende Darstellungen das rationale Moment früh zu wecken und zu konditionieren. Die Annahme und Pflege dieses rationalen Momentes, dem vom etwa 8. Lebensjahr an die zunehmende Differenzierung des Kindes entgegen kommt, wird sich

vor Verstößen und Vergröberung gerade in der Lernphase der Grundstufe zurückzuhalten haben. Durch Überbetonung des rationalen Moments wird leicht das Gegenteil erreicht, sich äußernd in Abkehr von schulischer Arbeit, Stumpfheit, Abkapslung und Aggression. Der mittlere Weg ist zu suchen, der im bewußten Anregungsfeld zum Gebrauch und zur Entfaltung rationaler Fähigkeiten in einem gemäßen methodischen Ablauf liegt. [112)]

2.2.3.2. Da die antirationale Einstellung der Vertreter musischer Erziehungsvorstellungen zumindest in der theoretischen Diskussion über Aufbau, Inhalt und Verfahrensweisen des Musikunterrichts als überwunden anzusehen ist, ist es im Grunde müßig darauf hinzuweisen, daß im Musikunterricht der Schüler nicht nur in seiner Psyche angesprochen, sondern mit zunehmendem Alter in zunehmendem Maße in seinen intellektuellen Fähigkeiten gefordert und gefördert werden muß. Wenn es dem Musikunterricht "um den planmäßigen Aufbau musikalischer Erfahrungen (geht), die als Voraussetzungen zum intellektuellen Erfassen musikalischer Vorgänge und zum Reflektieren über sie dienen" [113)], wenn es das Ziel des Musikunterrichts ist, "Introduktion in Musikkultur, d.h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu leisten" [114)], wenn Musikunterricht einen Bildungsgang initiieren soll, dann ist es ganz offensichtlich, daß derartige Ziele nicht durch schöngeistiges Reden um und über Musik, durch unreflektiertes Genießen von Musik erreicht werden können, sondern daß sich der Lernende systematisch organisierten Lern- und Denkprozessen unterwerfen muß, um derartige Ziele zu erreichen, um das Lernen und Denken an Musik und über Musik zu lernen.

Formales wie strukturelles Hören, Analyse und Deskription von Musik, Reflexion über sie, kritisches Beurteilen einer Produktion und Re-Produktion, Erarbeitung einer Fachterminologie - die Beispiele ließen sich mehren - sind rationale Akte.

Methodische Planung muß darauf Rücksicht nehmen, daß sich intellektuelles Begreifen und intuitives Ergriffen-Sein nicht ausschließen, sondern daß sich Erleben und Verstehen mit zunehmender Erfahrung ergänzen und differenzieren. Die notwendige Versachlichung, die rationale Zuspitzung des Musikunterrichts wird diese jeder Kunst innewohnende dialektische Spannung von Rationalität und Emotionalität aufrechterhalten.

2.2.4.1. Kritikfähigkeit ist nicht gleichzusetzen mit Kritizismus, einem von Kant entwickelten philosophischen Standpunkt, der gegenüber Dogmatismus einerseits und Skeptizismus andererseits durch eine "Kritik der reinen Vernunft" feststellen will, ob und inwieweit eine Vernunfterkenntnis notwendig ist; Grenzen, Quellen und Umfang der Erkenntnis sind festzulegen, um diese vor leeren Behauptungen zu sichern. Der Verstand als logische Qualität ist Gegenstand der kritischen Philosophie.

Mit rationalem Vermögen eng verbunden, ohne dieses als Grundlage nicht denkbar, bedeutet die Schulung von Kritikfähigkeit als Fähigkeit zur Beurteilung und zur Prüfung eine Entbindung der Kräfte mit dem Ziel, einen Standort zu allen Erscheinungen, Gegebenheiten und Erfahrungen einzunehmen in der Lage zu sein; als Bestandteil persönlicher Meinungs-

äußerung und Problemerkenntnis, als Merkmal individueller Stellungnahme und des eigenen Standpunktes muß Kritikfähigkeit grundsätzlich anwendbar sein. Menschliches Existieren vollzieht sich auch als Auswahl, Auseinandersetzung, Bewußtseinsprüfung, Entscheidung. Der kritisch denkende Mensch ist zu einem sittlichen, intellektuellen Bewußtsein gelangt, hat Freiheit gewonnen. Er sucht zugleich die Normen, an denen er wertet und die die Legitimation seines Urteils bedeuten können. Kritikfähigkeit ist somit eine Grundfunktion der denkenden Vernunft, und, sofern sie beständig auf das eigene Denken angewendet wird, ein Wesensmerkmal der auf Gültigkeit Anspruch erhebenden Urteilsbildung. Somit gilt für jede gute Kritik, daß aus ihr die Voraussetzungen, von denen aus kritisiert wird, ersichtlich und nach bester Möglichkeit prüfbar sein sollen; im Gesamturteil sollen neben den negativen auch die positiven Merkmale der Beurteilung berücksichtigt werden. Das Streben nach weitgehend objektiver Kritik an Sachverhalten, Zuständen und eingespielten Normen sowie das Streben nach Selbstkritik gegenüber eigenem Verhalten, Gewohnheiten und Interessen gehören zusammen und ergänzen sich gegenseitig. Kritikfähigkeit beinhaltet ferner das Vermögen, neben Kritik konstruktive Vorschläge zur Veränderung einer Situation zu entwickeln und somit in geistiger Selbständigkeit einen Beitrag aufbauender Art zu leisten.

Diese Fähigkeit sollte dem Individuum habituell zu eigen sein und sich auf Dinge und Erscheinungen der Außenwelt sowie auf Erscheinungen der Innenwelt hinsichtlich Realität, Beschaffenheit und Werthaftigkeit prüfend beziehen. Kritische Einstellung als dauerhaftes Vermögen kritischer

Fähigkeit stellt sich danach als personelles Regulativ ein, das gerade einer jeden stumpfsinnigen Abrichtung entgegensteht und auf Fähigkeiten der persönlichen Meinungsäußerung in Freiheit und Mündigkeit abzielt, zumal in der Demokratie Kritikfähigkeit als ein wichtiges Kriterium des politisch mündigen Menschen anerkannt wird.

Die Bereitschaft zu einer solchen Haltung muß grundsätzlich geweckt werden, die Fähigkeit dazu entwickelt sein, wenn auf einer Hochstufe Kritikfähigkeit sich auf Verbesserung von Verhältnissen im individuell-persönlichen und gesellschaftlich-politischen Bereich richten soll. Da ein solches Ziel nicht leicht erreicht werden kann, müssen deshalb die Grundlagen zu einem frühen Zeitpunkt gelegt werden, um allmählich ausgebaut zu werden. Das Kind muß in seiner Umwelt, in Familie und Schule dazu aufgerufen werden, Stellungnahmen vorzubringen, Meinungen zu äußern, Zustände zu bedenken, Änderungen vorzuschlagen, einen eigenen Anspruch zu vertreten. Diese Fähigkeit zu kritischer Aussage wächst besser in einem nicht-autoritären Klima; ein solches wäre Feind dieser Entwicklung und damit Hemmnis für den kritikfähigen und -willigen Menschen. [115)]

2.2.4.2. Da die Leitideen von entscheidender Bedeutung für den individuell-persönlichen Bereich und für das gesellschaftlich-politische Leben sind, müssen die Inhalte, durch die diese allgemeinen Lernziele realisiert werden sollen, mit Sorgfalt und Verantwortungsbewußtsein ausgewählt werden. Wenn Kritikfähigkeit im Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Zielsetzungen gesehen wird, so ist im Hinblick auf den Musikunterricht vor einer erneuten Polarisierung der musikdidaktischen Diskussion zu

warnen: Ein sich nur aus musikimmanenten Inhalten konstituierender Musikunterricht, der den gesellschaftlich-politischen Raum ausklammert, die Wirkung der Musik auf den Hörer, ihre kommunikative und gesellschaftliche Relevanz außer acht läßt, ist wenig geeignet, da eben Musik einseitig und isoliert betrachtet und gehört wird.[116], Kritikfähigkeit als allgemeines Lernziel zu verwirklichen. Die "im Zuge einer aus politisch engagiertem Denken erwachsenen kritischen Einstellung gegenüber den Lehrinhalten ..., fachspezifische Inhalte nur dann als Lehrstoffe anzuerkennen, wenn sie sich als gesellschaftsrelevant ausweisen können"[117] muß bedenken, daß ein sich nur politisch verstehender Musikunterricht fragwürdig ist, da es eben nicht genügt, "Musik ausschließlich unter dem Aspekt politischer und sozialer Kommunikation zu reflektieren, ohne daß die musikalischen Sachverhalte selbst zureichend untersucht werden."[118] Es besteht bei einer solchen Diskussion, die derartige Probleme losgelöst vom musikalischen Inhalt betrachtet, die Gefahr, "daß über die soziale und politische Relevanz der Musik nur unbewiesene Behauptungen aufgestellt werden, die einer Überprüfung am musikalischen Sachverhalt nicht standhalten."[119]

Die Untersuchungen von Venus[120] haben gezeigt, daß in Lehrplänen und Richtlinien gesellschaftspolitische Fragestellungen nur zögernd in den Musikunterricht der Grundschule hineingenommen werden, da es offensichtlich sehr schwierig ist, Inhalte und Wege zu finden, die "die Einseitigkeit eines nur musikimmanenten Denkens" ebenso ausschließen "wie die vom musikalischen Sachzusammenhang losgelöste politische Aktivität."[121]

Diskussionen, die sich etwa kritisch mit musikästhetischen Problemen auseinandersetzen, dürften in dem zur Diskussion stehenden Lernalter nur wenige oder gar keine greifbaren Resultate erbringen, da das Wissen um Musik noch zu lückenhaft, das musikimmanente Denken noch zu wenig geschult ist. Dennoch ist es durchaus möglich, Musik in ihrer Implikation mit anderen Bereichen auch in der Grundschule in ersten Ansätzen zu durchdenken; derartige Problemstellungen lassen sich eher dem Funktionsfeld "Information" zuordnen als anderen Lernbereichen. Es wird unten zu thematisieren sein, wie weit gesellschaftsrelevante Probleme im weiteren Sinne der Musik auch in der Grundschule Gegenstand des Musikunterrichts sein können.

Bezieht sich Kritikfähigkeit darüber hinaus auf die eigene Produktion und Reproduktion von Musik, so ist die Verwirklichung dieser Leitidee beim Abhören, Besprechen und Verbessern der eigenen Produkte vom Schulanfang an gegeben.

2.3. Lernziele für die Funktionsfelder Musikhören und Instruktion

2.3.1. Diese allgemeinen Lernziele dürfen nun nicht dahingehend mißverstanden werden, daß aus ihnen Sequenzen von Qualifikationen deduziert werden können; Möllers Versuch ist das bekannteste Beispiel für das Unterlaufen der Deduktionshypothese.[122] Zu den jetzt in einem weiteren Arbeitsgang zu formulierenden Lernzielen in ihrem Verhältnis zu den oben umrissenen Leitideen ist anzumerken, daß eine eindeutige Zuordnung eines fachlich gebundenen Lernziels zu einem allgemeinen Lernziel nur sehr schwer wird herzustellen sein. Die einzelnen Lernziele werden durchweg unter verschiedenen Leitideen zu sehen sein wie mehrere verschiedene Leitideen in ein und demselben fachbezogenen Lernziel transparent sein können: Bestimmte prägnante Momente in einem Lernziel werden auf bestimmte erziehrische Intentionen auf der Ebene der Leitideen hinweisen. Negativ formuliert: Die fachlichen Lernziele in ihrer Implikation mit der methodischen Basis (Unterrichtsformen, Medien etc.) dürfen dem spezifisch pädagogischen Anliegen der Leitideen nicht entgegenstehen. Die jeweils hergestellte Zuordnung soll somit nicht streng verbindlich oder gar mathematisch-logisch zwingend sein, sollte aber naheliegen, um von allen Leitideen her im Verband mit anderen Lernbereichen außerhalb des Bereiches Musik eine kurzfristige Curriculumkonstruktion geschlossen und integrativ zu halten.[123] Nur so kann eine Vereinseitigung vermieden, nur so kann es im theoretischen Ansatz und in der praktischen Durchführung gewährleistet sein, daß dem

Schüler keine unaufholbaren Verzögerungen entstehen [124], nur so können die Leitideen in ihrer begrifflichen Fassung auf die Antinomie zwischen ihnen hinweisen und im pädagogischen Raum das Spannungsfeld, in dem das Kind steht, ausgewogen halten.

Ferner erfüllen die allgemeinen Lernziele als Leit-Ideen im Hinblick auf die fachlichen Lernziele eine heuristische Funktion: Eine Orientierung an ihnen ist unerläßlich, da sie es ermöglichen, jene Curriculumelemente zu finden und zu beschreiben, die ein Mehr an Realisierung der pädagogischen Intentionen auf der Ebene der fachlich gebundenen Lernziele [illegible] gewährleisten. [125]

Zur Problematik der Deduktion sei noch angemerkt, daß die oben umrissenen Leitideen sog Slogans darstellen, die solange vieldeutig sind, bis sie durch einen Akt der Interpretation begrenzt werden: Zwischen dem generalisierenden Slogan und seiner Anwendung auf einen konkreten Fall steht ein immer willkürlicher Akt der Interpretation. [126] Es wäre Aufgabe einer kritischen Wissenschaft, "Slogans aus ihrer unreflektierten Verankerung im Rahmen der Lebenswelt zu lösen, sie reflektierend auf ihre Funktion im Rahmen der bestehenden gesellschaftlichen Lage zu untersuchen und im Sinne emanzipatorischer Erziehungswissenschaft neu zu interpretieren." [127] Natürlich können die oben erwähnten Begriffe nicht vollständig und erschöpfend beschrieben werden, da sie sonst als allgemeine Lernziele ihr Abstraktionsniveau verlassen und leicht zur Aufzählung gängiger Meinungen reduziert würden; somit wären sie als Bezugspunkte für Unterrichts- und Erziehungsarbeit fragwürdig. Es soll deshalb nicht auf Leitideen im Sinne ab-

strakt formulierter Normen verzichtet werden; sie können nie Endziel sein, sondern müssen immer wieder wissenschaftlich reflektiert werden, wenn dies durch eine sich stetig verändernde Praxis erforderlich wird. [128] Grundsätzlich muß hier bedacht werden, daß "eine Wissenschaft, die es ablehnt, den "Bereich der Werte, Normen und Entscheidungen"(Habermas; Einschub des Ref.) als ihren Gegenstand zu betrachten, ... diesen Bereich damit außerwissenschaftlichen Instanzen (überläßt) und das bedeutet: dem Irrationalen." [129]

2.3.2. Neben der angerissenen Problematik der Zuordnung von fachlichen Lernzielen zu Leitideen ist die Frage nach der Zuordnung von Lernalter und Lernzielen unter Berücksichtigung neuerer entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu bedenken.

Aebli hat das Problem, was in welchem Alter gelernt werden soll, auf folgende Frage reduziert: "Ist es überhaupt möglich, Alterswerte anzugeben, auf denen eine bestimmte logische Struktur, oder konkreter ausgedrückt, bestimmte Begriffe und Denkoperationen erworben werden?" [130] Für eine derartige Altersplazierung von Lernzielen ergeben sich die grundsätzlichen Schwierigkeiten, "die zum einen in der Qualität der Lernzielbeschreibungen von Lehrplänen, zum anderen in der Tatsache begründet liegen, daß es zwischen Alter und kognitiver Entwicklung keine eindeutige Beziehung gibt." [131]

Es ist offensichtlich, daß die ungenauen Lernzielbeschreibungen oder Themenkataloge keine genaue Bestimmung des Schwierigkeitsgrades von Lernaufgaben zulassen, d.h. daß eine Alterszuordnung un-

spezifisch formulierter Lernziele etwa in Lehrplänen vom Kriterium des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabe nicht zu lösen ist. Auch eine Zuordnung, die von altersabhängigen Interessen etwa im Sinne Bühlers [132] ausgeht, übersieht, daß sich Interesse nicht, wie es Bühler verstand, nach einem vorgegebenen, inneren Entwicklungsgesetz entfaltet, sondern in steter Auseinandersetzung mit Umweltfaktoren. Wenn es somit keiner Entwicklungspsychologie bisher gelungen ist, irgendwelche genetischen Gesetzmäßigkeiten der Abfolge oder der altersgemäßen Lokalisierung von Interessen zu bestimmen [133], so darf dies keine Ausklammerung inhaltlicher Komponenten für Lernprozesse bei der Frage der Altersklassifizierung von Lernzielen bedeuten, deren motivierende Wirkung beachtet werden muß. [134] Mit der Differenzierung der die Kinder determinierenden sozio-kulturellen Faktoren wächst die Schwierigkeit der inhaltlichen Bestimmung von Lernzielen. Der von Garlichs vorgeschlagene Weg, einen Katalog von Objekten bevorzugten Interesses von Kindern verschiedener Altersstufen bzw. einen entsprechenden Katalog konkreter Verhaltensweisen zu erarbeiten [135], wäre ein bei Lehrplanentscheidungen brauchbares Instrumentarium; wie weit dann bei Entscheidungsprozessen in direkter Entsprechung oder Abweichung von derartigen Ergebnissen inhaltlich Akzente gesetzt werden müssten, wäre ein weiteres, didaktisches, aber nicht mehr allein entwicklungspsychologisches Problem.

Mit der Angabe des Inhalts von Lernzielen, die keine hinreichende Bedingung für die Möglichkeit ihrer Alterszuordnung darstellt, ist moch nichts über die Qualität der Auseinandersetzung mit dem Inhalt gesagt. Dieses Moment ist aber Bedingung der

Möglichkeit für eine genauere Zuordnung zu Altersangaben. Wird nämlich die Verhaltensangabe für Lernziele spezifiziert, so gelingt eine Zuordnung leichter. Durch Aufgabenanalysen können die für das Zielverhalten vorauszusetzenden Lernleistungen bestimmt und in hierachischer Anordnung dargestellt werden. Wenngleich durch dieses Verfahren wiederum nicht geklärt ist, wie weit kognitive Strukturen altersabhängig sind, wenn das Vorhaben, die Anordnung der Lernziele an dem kognitiven Repertoire einer Altersstufe zu orientieren, eine fast unlösbare Aufgabe darstellt, da die Beschreibung relevanten Repertoires Voraussetzung wäre, so eröffnet sich doch durch die Hierachisierung theoretisch die Möglichkeit, die Anordnung von Lernzielen optimal dem Leistungsstand der Kinder anzupassen und das Erreichen der Ziele einem weitgehend individualisierenden Verfahren zu überlassen.[136]

Die Möglichkeit, Lernziele durch eine Hierachisierung dem kognitiven Entwicklungsstand zuzuordnen, beantwortet die Frage nach einer generellen Alterszuordnung von Lernzielen nicht; dieses Problem, so legt Garlichs in Anlehnung an Aebli dar, ist von der Entwicklungspsychologie nicht zu lösen.[137] Diese kann Hilfen für die Erstellung von geeigneten, entwicklungsgemäßen, aber nicht altersabhängigen Konzepten geben; sie weist ferner darauf hin, daß eine institutionalisierte Erziehung viel Zeit vergeben würde, wenn sie ihr didaktisch-pädagogisches Anliegen an einem Alterskonzept orientieren würde d.h. an einem Entwicklungsstand, der ohne Beeinflussung systematischer Instruktion erreicht werden könnte.[138]

"In einem von Aebli[139] aufgestellten Modell über

die Differenz der Strukturhöhe des durch sozio-kulturellen Grundbestand geprägten kognitiven Repertoires und dem durch systematische Schulung eingeleiteten und konsolidierten, wird ein Repertoire kognitiver Elemente angenommen, das sich bei einer ungeleiteten Auseinandersetzung parallel zum Alter entwickelt. Jeder Unterricht am Schulanfang muß von Hypothesen über dieses Basisrepertoire ausgehen. Die Erarbeitung von Sequenzmodellen ersetzt nicht eine Beschreibung des Basisrepertoires für unterschiedliche Schülerpopulationen oder .... eines Verhaltenskatalogs." [140)]

Der Bezug der oben referierten Fakten zu einem möglichen Strukturkonzept des Musikunterrichts der Grundschule namentlich im Bereich der Rezeption erweist sich als außerordentlich schwierig. Es kann hier nur rein hypothetisch gearbeitet werden, da im Hinblick auf die Rezeption bei Kindern wissenschaftlich untermauerte psychologische Erkenntnisse weitgehend fehlen: Lassen sich zwar im allgemeinen alterstypische Interessen und Fertigkeiten in Abhängigkeit von sozio-kulturellen Determinanten feststellen, so sind spezifisch musikalische Interessen bei Schulanfängern nicht erfaßt. Inhaltlich läßt sich also von möglichen Interessen im Bereich der Rezeption bei Schulanfängern im Hinblick auf das Problem des Lernalters in Bezug auf bestimmte Lernziele nichts sagen.
Was Aussagen über ein Basisrepertoire kognitiver Fähigkeiten im Bereich der Rezeption betrifft, so wären ebenfalls Untersuchungen notwendig. Was den Anteil der Medienerfahrung, den Einfluß mikrophonaler Klangwelt betrifft, so haben vor 20 bzw. 15 Jahren die Untersuchungen von Schwan

und Baumann eine deutliche Verlagerung aus dem Bereich der Volkslieder zu den jeweiligen Spitzenschlagern aufgezeigt.[141] Es darf angenommen werden, daß das Basisrepertoire heute durch weitere Einflüsse der Umwelt (Kinderfunksendungen, musikalische Untermalungen von Fernsehsendungen etc.) sich ausgeweitet hat. Allgegenwärtige Kunstmusik und artifizierte Pop-Musik dürften im Bereich der Rezeption durchaus zu "Bildungs"-Wirkungen geführt haben. Die Untersuchungen, die im Kreis um Günther durchgeführt worden sind, beweisen, daß Kinder in der Lage sind, Musik unter dem Aspekt der einzelnen Parameter zu hören und daß sie vor allem in der Lage sind, sich sachlich am Klangbeispiel zu orientieren.[142] Damit ist ein weiteres Problem angesprochen.

Im Bereich der Sprache sind die enormen soziokulturellen Einflüsse vorschulischer Erfahrungs- und Instruktionswelt in ihrer Bedeutung für das Lernen bekannt. Im Bereich der Musik - so darf angenommen werden - wird sich eine anregend wirkende Umwelt ebenfalls positiv auf die kognitiven Fähigkeiten der Rezeption bei Kindern auswirken. Da formales und strukturelles Hören lehr- und lernbar ist, da somit die Ausgangsbasis d.h. das Basisrepertoire für den Bereich der Rezeption unterschiedlich ist, so kann lediglich von Hypothesen über die kognitiven Rezeptionsfähigkeiten bei Kindern ausgegangen werden. Das schon oben bedachte Problem der Verbalisierung musikalischer Sachverhalte und musikalischen Erlebens scheint bei Untersuchungen über diese kognitiven Fähigkeiten das zentrale Problem zu sein.[143]

Die Aufgabe, bestimmte Lernziele einem bestimmten Alter zuzuordnen, kann also weder allgemein noch speziell für den Bereich der musikalischen Rezeption

erfüllt werden; zudem fehlen Verhaltenssequenzen, nach denen Eingangstests aufgebaut werden könnten. Trotz der gerade erwähnten Probleme ist die Notwendigkeit von Unterricht gegeben: Jeder Unterricht im Hören muß von Hypothesen über das Basisrepertoire ausgehen. Wird nun die Verhaltensangabe für Lernziele spezifiziert, so gelingt eine Zuordnung von Lernzielen zu einem bestimmten Alter leichter. Durch Aufgabenanalysen können die für das angestrebte Zielverhalten vorauszusetzenden Lernleistungen bestimmt und in hierachischer Ordnung dargestellt werden. Diese Hierachisierung bietet die Möglichkeit, die Anordnung von Lernzielen optimal dem Leistungsstand der Kinder anzupassen und das Erreichen der Ziele dem je individuellen Leistungsstand einer Lerngruppe durch entsprechende Verfahren zu überlassen. So können im Sinne einer kompensatorischen Erziehung die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen im Unterricht selbst integriert werden, so kann - dieser Gesichtspunkt ist wichtig, da sich der Musikunterricht der Grundstufe als Ausgangspunkt und Fundament einer weiteren unterrichtlichen Instruktion in Musik versteht - eine für den weiteren Unterricht notwendige Kommunikationsbasis geschaffen werden.[144] Der Unterricht im Musikhören wird also, da jedes Kind verschiedene musikalische Sozialisationen erfahren hat, die je individuellen Hörräume verschieden weit und unterschiedlich strukturiert sind, je nach der Enkulturation, die das je einzelne Kind erfahren hat[145] [146], unter der Voraussetzung hypothetisch vorhandener und methodisch einplanbarer kognitiver Rezeptionsfähigkeiten, die aus den unten formulierten Lernzielen ersichtlich sind und hier nicht referiert zu werden brauchen, voraussetzungslos beginnen.

Nur so können sozio-kulturelle Unterschiede kompensiert und der Auf- und Ausbau einer für jede weitere schulische Instruktion so wichtigen gemeinsamen Basis gewährleistet werden. Es ist offensichtlich, daß ein tiefes Eindringen in das jeweilige Werk beim ersten Mal nicht möglich sein wird, daß das Bemühen um das musikalische Kunstwerk (nicht nur in der Grundschule) immer nur ein vorläufiges Ergebnis haben kann: Ein Spiralcurriculum bietet die Möglichkeit, einen Inhalt in verschiedenen Jahrgängen unter verschiedenen Blickrichtungen, Zielvorstellungen, immer aber in fortschreitender Intensität erarbeiten zu lassen. Der Wiederholungseffekt, mit ihm der Übungseffekt, kann somit bewußt eingebaut und gesteigert werden und "zu einem progressiven Eindringen ... in die einzelnen Schichten eines komplexen Klanggefüges eingesetzt werden." [147] Die verschiedenen, sich aus der Struktur des Inhalts ergebenden Lernziele sind also so angeordnet, daß bei jedem "Durchgang" ein gewisser Abschluß gewährleistet ist; somit kann bei einer Wiederholung auf die zuvor erlangten Fertigkeiten und Kenntnisse zurückgegriffen werden, kann die Höhe des Erreichten gesteigert und das Verständnis des Werkes verdichtet werden.

2.3.3. Mit dem zuletzt Erwähnten ist das Problem der taxonomischen Einordnung von Lernzielen angesprochen.

Lernzieltaxonomien sind Klassifikationsschemata, deren klassifizierte Gegenstände Lernziele sind und deren hierachisch angeordnete Kategorien Begriffe sind, die die Art des Verhaltens beschreiben, das durch Lernprozesse im Lernenden erstrebt

werden soll. [148] Die taxonomische Einordnung von Lernzielen bezeichnet somit etwas anderes als ihre Operationalisierung; die Hierachisierung eines Lernziels bedeutet "dessen Statuszuweisung in einem Klassifikationsschema, das auf gleichförmigem, zumeist sehr niedrigen Abstraktionsniveau die Gesamtmenge denkmöglicher Lernziele abzubilden verspricht. Beim Hierachisieren werden also ... Lernziele durch Über- und Unterordnung gewichtet." [149]

Die umfassendste und bekannteste Taxonomie von Lernzielen ist die von Bloom u.a. entwickelte "Taxonomy of educational objectives" (TEO). Aus ihrer ursprünglichen Aufgabenbestimmung erklärt sich eine wichtige Begrenzung ihres selbstgestellten Leistungsanspruchs: "Sie kategorisiert das beobachtbare Verhalten, das Schüler nach Abschluß eines Lernprozesses beherrschen sollen, nicht aber den Unterrichtsgegenstand ..., an dem dieses Verhalten erworben wurde. Verhaltens- und Inhaltsdimension zusammengenommen ergeben aber erst ... eine hinlängliche Definition von Lernzielen." [150] Solange sie nur zur Klassifizierung vorliegender, also inhaltlich schon fixierter Lernziele herangezogen wird, bleibt die TEO anwendbar. Sie zerfällt in drei Bereiche [151], die jeweils hierachisch konzipiert sind d.h. "von jeder Kategorie wird vorausgesetzt, daß sie ein Verhalten impliziert, das komplexer und abstrakter ist als das der vorhergehenden Kategorie." [152] Die Leistungen führen von einfachen Reproduktionsfähigkeiten zu differenzierten Formen intellektuellen Verhaltens, "von der Bereitschaft zu einfachem Beachten eines Phänomens bis zu solch differenzierten Verhaltensformen, wie sie bei der

Befolgung eines konsistenten Systems von Handlungsnormen vorausgesetzt werden müssen." [153]
So versteht sich die Taxonomie bei der Planung eines Curriculum als ein formales Gerüst, "welches die Entwicklung und Analyse von Zielen auf dem sogenannten Zwischenniveau, also auf der Ebene der Teillernziele hervorragend erleichtert ... und ... die Möglichkeit schafft, die Verwandtschaften und Transfereffekte zu erkennen, die zwischen den in einer Hierachie enthaltenen niedrigeren und höheren Zielen bestehen." [154]
Bei der Anwendung der Taxonomie ist - wie oben schon angedeutet - unbedingt zu beachten, "daß die formale Begriffsapparatur, in der Lernziele klassifiziert werden können, von wirklichen oder möglichen Lehr- und Lerninhalten abstrahiert ist und daß es darum für die Lehrplangestaltung einer Rückbeziehung bedarf. Für einen solchen Rückbezug ist aber die hermeneutische Identifikation von Inhalten, also inhaltliche Lehrplanentscheidungen, nicht hintergehbar." [155]
Blankertz weist eindringlich darauf hin, daß nicht die Kategorien die Inhalte hervorbringen, "sondern daß umgekehrt die inhaltlichen Zielsetzungen mit den formalen Begriffen der Taxonomie als überprüfbare Verhaltensweisen beschrieben und gegliedert werden können." [156] [157]
Unterrichtsmethodisch angewendet, basiert die Möglichkeit "die Abfolge der Lerneinheiten zu planen ... auf dem hierachischen Prinzip der Taxonomie. Wenn die Ziele der einzelnen Lerneinheiten taxonomiert sind, unterscheiden sich leichtere und anforderungsreiche Lerneinheiten. Diese lassen sich dann nach dem Kriterium des psychologischen Schwierigkeitsgrades in Sequenzen bringen" [158] -

eine Möglichkeit, die im Sinne des oben erwähnten Spiralcurriculum von großer Wichtigkeit ist. Unter inhaltlich-thematischem Aspekt bietet sich die Kontrolle der Häufigkeit von Lernzielen in den einzelnen Klassen an; es lassen sich also schon vor der Operationalisierung Gewichtungen setzen. [159]

An dieser Stelle ist letztlich darauf hinzuweisen, daß der formale Begriffsapparat der TEO außer acht läßt, daß die erwähnte Unterscheidung in drei Klassen [160] nur abstrakt möglich ist. In Wirklichkeit wird sich zeigen, daß z.B. die einzelnen Kategorien des kognitiven Bereichs nur im Hinblick auf unterschiedliche inhaltliche Spezifizierungen auseinandergehalten werden können. Gerade in der Musik ist der affektive und psychomotorische Charakter vom kognitiven Moment nur idealtypisch ablösbar. So erweist sich eine Zuordnung von Lernzielen etwa bei der Erarbeitung theoretischer Begriffe entweder zum psycho-motorischen oder kognitiven Bereich als außerordentlich schwierig, da gerade die Lernziele, die psycho-motorischen Charakters sind, selbst als operationalisierte Lernziele außerordentlich komplex sind.

2.3.4. Zur Operationalisierung selbst ist in diesem Zusammenhang anzumerken, daß die Annahme, durch Operationalisierung Lernziele beliebig präzisieren zu können, eine Überinterpretation darstellt; die Feinheit der Lernziele kann durch eine "curriculare Unschärferelation" (Brügelmann) nicht beliebig vertieft werden. Eine vollständige Erfassung der Lernziele durch Formulierung isolierter

Verhaltensweisen geht zwangsläufig mit einem immer größer werdenden Fehleranteil einher, "weil die Einbettung der kognitiven Verhaltensweisen in ihre sozialen und emotionalen Kontexte immer weniger erfaßt werden und der Gesamtzusammenhang verloren geht." [161] Die der Operationalisierung immanente Komplexitätsreduktion - eigene Erfahrungen im LOT-Projekt haben das gezeigt - bringt ferner erhebliche Probleme hinsichtlich der Interpretation und Kommunikation mit sich; selbst bei gleicher Gewichtung zeigt sich später eine unterschiedliche Realisierung in der Praxis. [162]

Moser legt dar, daß eine Orientierung wichtiger Qualitäten wie Reflexion, Kreativität etc. an gegebenen Standarts einen Widerspruch in sich selbst darstellt und daß eine Reduktion auf das Meßbare zu ihrer Vernachlässigung führen kann. [163] Obwohl gerade hier Endverhalten und Lernprodukt weitgehend nicht antizipierbar sind, können derartige Qualitäten wie die erwähnten dennoch in fachlichen Lernzielen formuliert werden. Dies bringt den Widerspruch ein, daß diese unter dem Anspruch weitgehender Genauigkeit zum Zwecke der Evaluation den jeweils spezifischen Bedingungen hinsichtlich des zur Diskussion stehenden Inhalts und hinsichtlich der am Unterricht beteiligten Personen Spielraum geben müssen, also in gewisser Weise ungenau sein werden. Gerade für derartige Aufgabenbeschreibungen gilt, daß die Ausdifferenzierung einer vagen Zielformel in eine Sequenz von Lernzielen immer ein hermeneutisches Problem bleiben muß, daß Operationalisierung nur hermeneutisch vermittelt denkbar ist. [164]

Ferner spielt bei dem Bemühen, schon bei der Formulierung und dann bei der Realisierung der

Lernziele einen Spielraum zu gewähren die Tatsache eine erhebliche Rolle, daß der individuelle Lernprozeß nicht bis in Einzelheiten geplant werden kann, da im Unterricht Möglichkeiten auftauchen, die den Lernprozeß beeinflussen: Demonstration einer neuen Idee oder weitere Informationen können erforderlich sein. [165] Die Offenheit muß immer gegeben sein, unterschiedliche Lernprozesse aufgrund unterschiedlicher Lernerfahrungen, die sich in bestimmten Fähigkeiten und Fertigkeiten manifestieren, zu ermöglichen.

Ein weiterer Einwand Mosers muß bedacht werden, da er die Ursache hinsichtlich der Wertung des Schulfaches Musik durch den Schüler und hinsichtlich der häufig beklagten Ineffizienz des Musikunterrichts aufzudecken scheint: Der einseitige Informationsfluß vom Curriculumexperten zum Schüler kann es mit sich bringen, daß dem Lernenden Inhalte als irrelevant erscheinen, daß Probleme diskutiert werden, die ihn nicht zu motivieren vermögen, daß die von vorneherein feststehenden Lernergebnisse nicht seinen Bedürfnissen entsprechen und daß somit Lernziele zum Hindernis für den Unterricht werden [166], obwohl Interessen des Schülers etc. bei der curricularen Voreingabe mitbedacht werden sollen.

Echte "Situationen" in einem Unterricht in Musik werden sich in der Tat selten finden lassen, da ein pädagogisch verantwortlicher Unterricht nicht nur von den kulturindustriell vorgegebenen musikalischen Interessen und Bedürfnissen der Schüler ausgehen darf: Er würde die Erziehung dem Leben unterwerfen, wie es ist. Situationen werden meist künstlich bleiben und vom Lehrer jeweils sorgsam methodisch geplant werden müssen. Was eine curriculare Voreingabe an dieser Stelle betrifft, so

fehlen - dies erwies sich bereits an anderen Stellen als Mangel - Untersuchungen über konkrete musikalische Kenntnisse, Bedürfnisse, Wünsche etc. bei Kindern des hier zur Diskussion stehenden Alters.

2.3.5. Am Ende der Grundschulzeit sollten folgende Lernziele erreicht sein:

Leitidee (Li): Kreativität (Krea.)
Lernziel (Lz):
Differenzierte Lautstärkeabstufungen mit der eigenen Stimme oder mit (Körper-) Instrumenten unter Beachtung verschiedener, auf sie bezogener Kriterien (gleichbleibende Lautstärke: sehr laut - laut - mittellaut - leise - sehr leise; plötzlicher Wechsel von laut nach leise und umgekehrt; allmählicher Wechsel von laut nach leise und umgekehrt) realisieren können.
Anmerkung (Anm.):
Werden bei den Experimenten Orff-Instrumente eingesetzt, so sollten diese aus gehörphysiologischen und -psychologischen Gründen in mittlerer Lage gestimmt sein.

Li: Rationalität (Rat.) / Krea.
Lz: Umweltgeräusche im Hinblick auf die in ihnen liegenden dynamischen Möglichkeiten und Verhältnisse untersuchen und in eigene Aktionen (mit der Stimme oder mit (Körper-) Instrumenten) umsetzen können.

Li: Rat. / Kritikfähigkeit (Krit.)
Lz: Eigene, auf Dynamik bezogene Aktionen mit einem Musikstück vergleichen und beurteilen

können.

Inhalt:

Mussorgsky: "Bydlo" aus "Bilder einer Ausstellung" (Orchesterfassung von Ravel)

Li: Kommunikation (Kom.)

Lz: Dynamische Verhältnisse betreffende Notationsmöglichkeiten im Hinblick auf die eigenen Versuche erfinden, besprechen, beurteilen, über sie Konvention erzielen und mit traditioneller Notation vergleichen können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Musikalische Fachbegriffe hinsichtlich der Dynamikbezeichnung kennen und bei eigenen Improvisationen und bei der Reproduktion wie auch bei der Rezeption von Musik sinnadäquat anwenden können.

Li: Rat.

Lz: Nach vorgegebener Notation dynamische Verhältnisse mit der Stimme oder mit (Körper-) Instrumenten realisieren können.

Li: Rat.

Lz: Nach vorgegebener Notation hinsichtlich dynamischer Verhältnisse Klangerwartungen sprachlich formulieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die eine musikalische Abnahme konstituierenden Momente (Lautstärke und/oder Tonhöhe und/oder Tempo und/oder Klangdichte) hören, benennen, graphisch skizzieren und am traditionellen Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Beethoven: Coriolan-Ouverture op. 62, T. 284 - 314 [167]

Mussorgsky: "Bydlo" aus "Bilder einer Ausstellung", T. 39 - 64

Haydn: "Abschiedssymphonie" - Abgehen der Musiker

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die eine - linear oder blockhaft angelegte - musikalische Steigerung konstituierender Momente (Lautstärke und/oder Tonhöhe und/oder Geschwindigkeit und/oder Klangdichte und/oder Satzanlage) hören, benennen, graphisch skizzieren und - wo möglich - am traditionellen Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Bruckner: Symphonie Nr. 4, Es, 4. Satz, T. 1 - 43 [168]

Mussorgsky: "Bydlö" aus "Bilder einer Ausstellung", T. 1 - 38

Beethoven: Symphonie Nr. 9, d, op. 125, 4. Satz (Einsatz des Themas "Freude, schöner Götterfunken" in den Vc. und Kb. plus drei Instrumentalvariationen)
Symphonie Nr. 5, c, op. 67, Überleitung vom 3. zum 4. Satz

Simon and Garfunkel: "Bridge over troubled water"

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die einen klanglichen Kontrast tragenden und bewirkenden Strukturmomente (Dynamik und/oder Klangfarbe und/oder Thematik und/oder Satzanlage) hören, benennen, graphisch skizzieren und am Notentext aufzeigen

können.

Inhalte:

Beethoven:	Klavierkonzert Nr. 4, G, op. 58, 2. Satz
Bach:	Brandenburgisches Konzert Nr. 4, G, 2. Satz, T. 1 - 18
Brahms:	Klaviertrio Nr. 1, H, op. 8, (2. Fassung), 3. Satz, T. 1 - 20
Mussorgsky:	1. Promenade aus "Bilder einer Ausstellung" "Sepulchrum romanum" aus "Bilder einer Ausstellung" "Das große Tor von Kiew" aus "Bilder einer Ausstellung", T. 1 - 80

Li: Krea.

Lz: Ein Echo realisieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Ein Echo in Musikbeispielen hören, benennen und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Orlando:	"Echolied"
Türk:	Die Waldhörner und das Echo [169)]

Li: Rat. / Krea.

Lz: Unterschiedlich schnelle Arten des musikalischen Ablaufs unter Beachtung verschiedener, auf sie bezogener Kriterien (sehr schnell - schnell - mittelschnell - langsam - sehr langsam) hören bzw. mit der Stimme oder mit (Körper-) Instrumenten realisieren, unterscheiden und benennen können.

Anm. Es ist bei diesem Lernziel an einfache Produktion von Musik hinsichtlich differenzierter Tempoabstufung wie auch an eine Reproduktion von Liedern gedacht, die in der Wahl des Tempos unterschiedlich angelegt sind; was die Rezeption betrifft, so können beliebige, auf differenzierte Tempoabstufung hin ausgewählte Werke oder -ausschnitte im Unterricht eingesetzt werden.

Li: Krea.

Lz: Verschieden schnelle Arten des musikalischen Ablaufs in gestische Bewegung umsetzen können bzw. für verschiedene Tempi gestische Entsprechungen erfinden können.

Li: Krea.

Lz: Tempoübergänge und -wechsel durch (Körper-) Instrumente realisieren und graphisch notieren können:
- allmähliche Änderung von langsam nach schnell und umgekehrt
- plötzliche Änderung von langsam nach schnell und umgekehrt

Li: Krea.

Lz: Nach Tempovorgaben Produktions- und Reproduktionsversuche gestalten können.

Li: Krea.

Lz: Tänze verschiedener Tempi in Bewegung umsetzen können.

Anm. Es genügen Grundtypen im 2-er- und 3-er-Takt.

Li: Kom.
Lz: Fachausdrücke für Tempoabstufungen kennen.

Li: Kom.
Lz: Unterschiedlich dauernde Tonlängen betreffende Notationsmöglichkeiten erfinden, beurteilen, über sie Konvention erzielen und mit traditioneller Notation vergleichen können.

Li: Kom.
Lz: Noten- und Pausenwerte einschließlich ihrer traditionellen Darstellung kennen.

Li: Rat.
Lz: Rhythmische Diktate anfertigen können.

Li: Krea.
Lz: Rhythmische Wendungen - auch in rhythmischer Mehrstimmigkeit - erfinden können.

Li: Krea./ Krit.
Lz: Rhythmische Begleitformeln zu Liedern erfinden und beurteilen können.

Li: Krea.
Lz: Wörter und Verse rhythmisieren können.

Li: Krea.
Lz: Vorgegebene Tonfolgen rhythmisch ausgestalten können.

Li: Rat. / Kom.
Lz: Tempowechsel und -übergänge in Musikbeispielen hören, erkennen, benennen und am Notentext aufzeigen können:

- allmähliche Änderung von langsam nach schnell:

  Theodorakis: "Sirtaki" aus "Alexis Sorbas"

  Honegger: Anfang des "Pacific 231"

  Beethoven: 5. Symphonie, c, op. 67, 4. Satz, 12 Takte vor dem Presto am Satzende

  Chopin: Fantasie, f, op. 49, T. 43 - 67

  Bei den beiden letzten Beispielen müssen die Tempi, die gesteigert werden, als Ausgangstempi angegeben werden.

- allmähliche Änderung von schnell nach langsam:

  Ritardandi vor Konzertkadenzen

  Schlußritardandi

  Tschaikowsky: Ouverture solemnelle "1812", Überleitung zur Zarenhymne am Ende

- plötzliche Änderung von langsam nach schnell und umgekehrt:

  Beethoven: Klaviersonate Nr. 17, d, op. 31, 2, 1. Satz, T. 1 - 21 und Entsprechung in der Reprise

  Klaviersonate Nr. 24, Fis, op. 78, 1. Satz, T. 1 - 12

  Chopin: Klaviersonate Nr. 2, b, op. 35, 1. Satz, T. 1 - 12

  Bei diesen drei Beispielen sind thematische Analysen, die mit der Tempoänderung parallel laufen, unerläßlich.

Mussorgsky: "Gnomus" aus "Bilder einer Ausstellung", besonders T. 38 - 59
Der ständige Wechsel des Tempos muß vom Sujet her geklärt werden.

Bach: Orchestersuite Nr. 2, h, BWV 1067, 1. Satz, T. 1 - 30, T. 194 - 204
Analoge Stellen in der 3. Orchestersuite

Bartok: "Kinderlied" aus "Mikrokosmos IV" (Nr. 106)

Chopin: Prélude, cis, op. 28, 10

Li: Rat.

Lz: Das Metronom zur exakten Tempobestimmung benutzen können.

Li: Rat,

Lz: Die durch die unterschiedlichen Tondauern und deren Zusammenstellungen gegebenen Ordnungs- und Ausdrucksmöglichkeiten reflektieren können. [170]

Li: Rat.

Lz: Die Wirkung von ritardandi in psychischer Hinsicht reflektieren können.

Li: Rat.

Lz: Die von verschiedenen Tempi ausgehenden psychischen Wirkungen reflektieren können. [171]

Li: Krea.

Lz: Unterschiedliche Betonungsmöglichkeiten innerhalb vorgegebener Tonfolgen erfinden und graphisch hervorheben können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Taktstrich als metrisches Ordnungsmittel verwenden können.

Li: Rat.

Lz: In Musikbeispielen unterschiedliche Gruppierungsmöglichkeiten bei gleichen Tonfolgen hören und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Pavane - Gaillarde

Anke von Tharau [172)]

Brunelli: "Prima parte. Ballo Grave - Seconda parte in Gagliarda" aus "Scherzi, Arie, Canzonette e Madrigali Lib. III" Venedig 1616

Li: Kom.

Lz: Verschiedene Taktarten unterscheiden können.

Inhalte:

Volkslieder

Li: Rat.

Lz: Metrische Schwerpunkte des Taktes bei der Produktion und Reproduktion von Musik beachten können.

Li: Kom.

Lz: Metrum und Rhythmus unterscheiden können.

Li: Kom.

Lz: Taktwechsel hören, benennen und (eventuell) bei der Reproduktion von Musik beachten können.

Inhalte:

Volkslieder: "Singt ein Vogel"
"Holterdipolter" [173]
"Jetzt fängt das schöne Frühjahr an"
"Kindlein mein, schlaf doch ein"

Bartok: "Wechselnder Takt" aus
"Mikrokosmos V" (Nr. 126)
"Neues ungarisches Volkslied" aus
"Mikrokosmos V" (Nr. 127)
"Wie ein Volkslied" aus
"Mikrokosmos IV" (Nr. 100)

Li: Kom.

Lz: Auftakt und Volltakt unterscheiden können.

Inhalte:

Beliebige Volkslieder und Werkausschnitte

Li: Kom.

Lz: Unerwartete bzw. verschobene rhythmische Akzente bei der Reprodukiton bzw. bei der Rezeption von Musik hören, aufzeigen und benennen können.

Inhalte:

Strawinsky: Nr. 8 (Tango-Parodie) aus
"Les cinq doigts"

Gould: Boogie-Woogie-Etude

Seiber: Leichte Tänze I
Rhythmische Studien

Skandinavische Volkslieder:
"Tanzlied"
"Frau Holdas Lockruf"
"Durch Täler und Fluren"

Nordamerikanische Volkslieder:
"Negers Heimweh"
"Swing low"
"Nobody knows"

Li: Kom.
Lz: Unterschiedlich höhe Töne oder Stimmlagen hören, unterscheiden und benennen können.

Li: Krea.
Lz: Tonhöhenverläufe gestisch darstellen können.

Li: Kom. / Krea.
Lz: Tonhöhenverläufe graphisch notieren können.

Li: Rat.
Lz: Tonsprünge und -stufen unterscheiden können.

Li: Rat.
Lz: Unterschiedlich große Sprünge (Terz, Quart, Quint und Oktav) in einem Notentext unterscheiden und bei der Reproduktion von Liedern realisieren können.

Li: Kom.
Lz: Den Aufbau der C-Dur-Tonleiter an Stabspielen aufzeigen können.
Anm: Transpositionen in andere Tonarten sind in der Grundschule unergiebig.

Li: Kom.
Lz: Erhöhung und Erniedrigung von Tönen (evtll. die Auflösung einer Erhöhung oder Erniedrigung) hören, am Notentext aufzeigen und bei der Reproduktion von Liedern realisieren können.
Inhalte:
Volkslieder: "Gänsegeschichte"
"Herauf nun, du hellichter Tag"
"Der Säemann säet den Samen" [175)]

Li: Kom.
Lz: Die Tongeschlechter Dur und Moll charakterisieren können.
Inhalte:
Inhalte sollen die Intention dieses Lernziels treffende Volkslieder und Musikbeispiele bzw. Ausschnitte aus diesen sein.

Li: Krea.
Lz: Melodische Wendungen erfinden können.

Li: Krea.
Lz: Melodien zu Texten unter dem Gesichtspunkt deklamatorischer Wort-Ton-Beziehung erfinden können. [176)]

Li: Rat.
Lz: Umweltgeräusche auf gleichbleibende und sich verändernde Tonhöhen untersuchen können.

Li: Rat. / Kom.
Lz: Ostinati in Musikbeispielen hören, benennen, graphisch skizzieren und am Notentext aufzeigen können.
Inhalte:

Ravel:	Bolero, T. 1 - 38
Strawinsky:	Aus "Les cinq doigts" Nr. 2 und 4
Bartok:	Aus "Für Kinder" (Kleine Klavierstücke für Anfänger):
	Nr. 6, T. 1 - 14
	Nr. 10
	Nr. 12, T. 1 - 12 und 28 - 40
	(In den letzten Takten Verlagerung des Ostinato von der linken auf die rechte Hand)

Allegro barbaro (insbesondere T. 50 - 57, 71 - 75, 201 - 207, 213 - 220)

Mussorgsky: "Das alte Schloß" aus "Bilder einer Ausstellung", T. 1 - 17

Debussy: "La Cathédrale engloutie"

Anm: Eine systematische Unterscheidung zwischen
1. einem Orgelpunkt als reiner Liegestimme,
2. einem rhythmisierten Orgelpunkt (Tonrepetition mit verschiedenartigen Noten- bzw. Pausenwerten),
3. einem Akkordorgelpunkt (Liegeintervall oder Liegeakkord),
4. einem Bewegungsorgelpunkt und
5. einem Ostinato (drei- oder mehrtöniges, immer wiederkehrendes Motiv)

ist nicht Ziel dieser oben skizzierten Lernbeschreibung.

Li: Rat.

Lz: Gleitende Tonhöhenveränderung in einem Musikbeispiel hören, beschreiben, graphisch skizzieren und am Notentext aufzeigen können.

Inhalt:

Penderecki: "Anaklasis" - Aus Abschnitt 2 [177)]

Li: Krea.

Lz: Gegenstände und Instrumente auf ihre möglichen Schalleigenschaften untersuchen können.

Li: Rat.

Lz: Mögliche Schallträger identifizieren können.

Li: Rat.
Lz: Schallträger lokalisieren können.

Li: Krea.
Lz: Schall bzw. Klang auf verschiedenen Gegenständen und Instrumenten durch Spielarten wie Blasen, Streichen, Zupfen und Schlagen erzeugen können.
Anm: Diese "klassische" Systematik darf nicht am Anfang der Bemühungen stehen, da sie sonst mögliche weitere Aktionsformen einengen oder gar ausschließen könnte.

Li: Rat.
Lz: Diese Aktionsformen systematisieren können.

Li: Krea.
Lz: Vorstellungen, die durch die Klanggestalt von Wörtern geweckt werden, mit Hilfe selbst gewählter Instrumente und selbst gewählter Aktionsformen musikalisch umsetzen können. 178)

Li: Krea.
Lz: Elektronische Klänge sukzessiv wie auch simultan (durch play-back-Verfahren) kombinieren können.

Li: Krea.
Lz: Diese Versuche graphisch notieren können.

Li: Rat.
Lz: Nach vorgegebener Graphik elektronische Klänge kombinieren können.

Li: Krea.
Lz: Elektronische Klänge verfremden können (Aussteuerung von Höhen und/oder Tiefen, Reduzierung und/oder Beschleunigung der Bandlaufgeschwindigkeit, Einsteuerung von Hall und/oder Vibration).

Li: Rat. / Kom.
Lz: Elektronische und konkrete Klänge unterscheiden können.

Li: Krit.
Lz: Die eigenen, auf Komposition elektronischer Musik bezogenen Versuche mit einem elektronisch-konkret komponierten Musikbeispiel vergleichen können.

Inhalt:
Stockhausen: Ausschnitte aus den "Hymnen für elektronische und konkrete Klänge"

Li: Rat.
Lz: Instrumente (Bauweise, Aussehen, Spielart, Klang und Namen) kennen.

Li: Rat.
Lz: Instrumente nach Kategorien ordnen können.

Li: Rat.
Lz: Musiziergruppen (Symphonieorchester, Streichquartett, Big Band, Jazz-Band, Beat-Band, Folklore-Gruppe) am Klang wieder-erkennen und benennen können.

Li: Rat.

Lz: Die Entstehung eines Tones durch Schwingung eines Körpers realisieren, beobachten und beschreiben können.

Anm: Schülerversuche mit einfachem Material (Stricknadel, Gummiband)

Li: Rat.

Lz: Die Abhängigkeit der Tonhöhe von der Größe des schwingenden Körpers (im Fall der Saite: die Abhängigkeit der Tonhöhe von Länge, Spannung und Stärke der Saite) und damit von der Schnelligkeit der Schwingung experimentell erproben, beobachten, hören und beschreiben können.

Li: Rat.

Lz: Die Abhängigkeit der Tondauer von Spielweise, Größe des Resonanzkörpers und akustischen Gegebenheiten erproben, hören und beschreiben können.

Li: Rat.

Lz: Die Abhängigkeit der Lautstärke eines Tones von der Weite der Schwingung um die Ruhelage eines Körpers experimentell erproben, beobachten, hören und beschreiben können.

Li: Rat.

Lz: Eine Schwingung dämpfen, den Effekt der Dämpfung hören, beschreiben und notieren können.

Li: Rat.

Lz: Die klangverstärkende Wirkung eines Resonanzkörpers experimentell erproben, hören,

beschreiben und ihre Notwendigkeit an Instrumenten aufzeigen können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Form eines Musikwerkes erkennen, die einzelnen Formabschnitte benennen und graphisch skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Wiederholungen innerhalb der Formabschnitte und die Proportionen der Teile zueinander erkennen und entsprechend skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Kontrast zwischen den Formabschnitten von - je nach Inhalt - Instrumentation-Klangfarbe, Dynamik, Tempo, Thematik und Satzanlage her erklären können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die die einzelnen Abschnitte unterscheidenden Merkmale (je nach Inhalt: Instrumentation-Klangfarbe, Dynamik, Tempo, Thematik, Satzanlage) hören, benennen und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte zu diesen vier Lernzielen:

Mozart: "Menuett" aus der "Kleinen Nachtmusik"

Bach: Finale aus dem 1. Brandenburgischen Konzert (Menuett-Trio-Menuett-Ausschnitt)

"Polonaise" aus der 2. Orchestersuite, h.

Anm: Ein Hinweis auf den dreiteiligen Aufbau von (Volks-) Liedern kann der Erarbeitung dieses Formschemas vorausgehen oder ihr später folgen; es sind zusätzlich Lieder anzubieten - wie natürlich auch entsprechende Werke, wie etwa Stücke aus Schumanns "Jugendalbum" -, deren wiederholter A-Teil variiert ist.

Es sollen - dies wäre eine falsch verstandene Veranschaulichung - keine Parallelen an z.B. barocken Gebäuden aufgezeigt werden.

Es ist erforderlich, im Anschluß an die oben skizzierte Erarbeitung eines Formschemas Werke anzubieten, die anstelle des unmittelbaren Kontrastes zwischen den einzelnen Formabschnitten eine Überleitung zwischen diesen aufweisen:

Inhalte:

Beethoven: Violin-Romanze, G, op. 40 (A-B-A-Ausschnitt)

"Romanze" aus einer Sonatine, G, Kinsky-Halm Anh. 5

Lz: Rat. / Kom.

Li: Eine Coda hören, als einen, an ein Musikstück angehängten Schluß beschreiben und thematische Beziehungen zwischen Coda und den vorangegangenen Formabschnitten am Notentext aufzeigen können.

Inhalt:

Beethoven: "Romanze" aus einer Sonatine, G, Kinsky-Halm Anh. 5

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Form eines Musikwerkes erkennen, die einzelnen Formabschnitte benennen und graphisch skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Wiederholungen innerhalb der Formabschnitte und die Proportionen der Teile zueinander erkennen und entsprechend skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Kontrast zwischen den Formabschnitten von - je nach Inhalt - Instrumentation-Klangfarbe, Dynamik, Tempo, Thematik, Satzanlage her erklären können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die die einzelnen Abschnitte unterscheidenden Merkmale (je nach Inhalt: Instrumentation-Klangfarbe, Dynamik, Tempo, Thematik, Satzanlage) hören, benennen und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte zu diesen vier Lernzielen:

Bach:	Finale aus dem 1. Brandenburgischen Konzert
Beethoven:	Violin-Romanze, G, op. 40
	Klavierstück, a, Kinsky-Halm WoO 59
Bartok:	Rondo in C für Klavier 1916 aus "3 Rondos über Volksweisen für Klavier"
Haydn:	Finale aus der Klaviersonate in D
Schumann:	"Fürchtenmachen" aus "Kinderszenen" op. 15

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Aufbau von Volksliedern durch - je nach Inhalt - (variierte) Wiederholung eines Motivs und/oder seine Sequenzierung und/oder seine Umkehrung und/oder seine freie Fortführung und/oder seine Beantwortung durch ein neues Motiv analysieren können.

Inhalte:

Volkslieder: "Der Maien ist kommen"
"Kommt, ihr Gspielen"
"O mein Gott"
"Wenn die Bettelleute tanzen"
"Die güldene Sonne"
"Vom Himmel hoch"
"Der Winter ist vergangen" [179]

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Gliederung von Formabschnitten hinsichtlich ihrer Struktur (Analogie - Kontrast) hören, am Notentext analysieren und u.U. graphisch skizzieren können.

Inhalte:

Beethoven: Violin-Romanze, G, op. 40 (A-Ausschnitt)

Bach: Brandenburgisches Konzert Nr. 4, G, 2. Satz, T. 1 - 18 [180]

Mozart: Symphonie Nr. 41, C, KV 551, 3. Satz, T. 1 - 16 [181]

Beethoven: Klaviersonate Nr. 5, c, op. 10, 1, 1. Satz, T. 1 - 8

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Aufbau eines Formabschnittes bzw. eines ganzen Musikstückes, geschaffen aus der

sequenzierten und - je nach Inhalt - variierten Reihung eines Motivs,hören, am Notentext analysieren und u.U. graphisch skizzieren können.

Inhalte:

Beethoven:	Klaviersonate Nr. 12, op. 26, As, 4. Satz, T. 1 - 28
Schubert:	Moment musical, As, op. 94,2, T. 1 - 17
Schumann:	"Melodie" aus dem "Album für die Jugend" op. 68
Chopin:	Prélude, c, op. 28, 20

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Aufbau eines Formabschnittes bzw. eines ganzen Musikstückes durch variierte Wiederholung eines Motivs und seine freie Fortführung hören, am Notentext analysieren und u.U. graphisch skizzieren können.

Inhalte:

Schumann:	"Jägerliedchen" aus dem "Album für die Jugend" op. 68
Beethoven:	Klaviersonate Nr. 2, A, op. 2, 2, 3. Satz "Minore"

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Aufbau eines Musikstückes durch Imitation, Umkehrung und freie Fortführung eines Motivs hören, am Notentext analysieren und graphisch skizzieren können.

Inhalte:

Bach:	1. Invention, C aus den "15 zweistimmigen Inventionen"
Bartok:	"Imitation" (Nr, 23) aus "Mikrokosmos I"

Li: Rat. / Kom.

Lz: Den Kanon als strengste Form der Imitation reproduzieren, analysieren und u.U. traditionell aufschreiben können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die durch Motive geschaffene Struktur eines Themas hören, analysieren und u.U. graphisch skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die die Variationen eines Themas bedingenden und tragenden Strukturmomente von Lautstärke und/oder Rhythmus und/oder Tempo und/oder Melodie und/oder Tonart und/oder Begleitung und/oder Besetzung hören, am Notentext analysieren und benennen können.

Inhalte:

Haydn:	Symphonie Nr. 94, 2. Satz
	"Kaiserquartett", 2. Satz
Beethoven:	Variationen über ein Schweizer Lied
Schubert:	Klavierquintett, A, op. 114, Variationssatz

Anm: Es empfiehlt sich, jeweils die ersten vier Takte des Themas und der einzelnen Variationen untereinander zu schreiben.[182)]

Li: Kom.

Lz: Personen (Tiere) darstellende Themen in ihrer Ausdruckscharakteristik beschreiben können.

Inhalte:

Prokofieff:	"Peter und der Wolf"
Saint-Saens:	Carnaval der Tiere

Li: Krea.
Lz: Themen aufgrund ihrer Struktur bestimmten Personen (Tieren) .zuordnen können.

Li: Rat. / Kom.
Lz: Die Notwendigkeit einer bestimmten Instrumentation begründen können.

Li: Rat. / Kom.
Lz: Die durch den Text bedingte Variation einzelner Themen im Textzusammenhang hören und die Notwendigkeit ihrer Veränderung vom Libretto her an Beispielen beschreiben, begründen und am Notentext aufzeigen können.

Inhalt für diese drei Lernziele:
Prokofieff: Peter und der Wolf

Li: Rat. / Kom.
Lz: Die einen klanglichen Kontrast bedingenden Strukturmomente (je nach Inhalt: Dynamik und/oder Thematik und/oder Satzanlage und/oder Instrumentation/Klangfarbe) hören, benennen, am Notentext aufzeigen und u.U. graphisch skizzieren können.

Li: Rat. / Kom.
Lz: Thematische Beziehungen und - je nach Inalt - ihre Entwicklung zwischen Orchester- und Solopart hören und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte für diese zwei Lernziele:
Händel: Orgelkonzert, B, op. 4, 6, 1. Satz
Corelli: Concerto grosso, F, op. 6, 2 4. Satz

Concerto grosso, F, op. 6, 5,
2. Satz, T. 1 - 20
Concerto grosso, c, op. 6, 3,
4. Satz

Beethoven: Klavierkonzert Nr. 4, G, op. 58,
2. Satz

Li: Krea.

Lz: Den klanglichen Kontrast dieser Musizierpraxis durch Reproduktion selbst realisieren können.

Inhalt:

Volkslied: "Der Jäger wollte schießen geh'n"

Li: Kom.

Lz: In diesem Zusammenhang über den Begriff "Konzert" als klanglichem Kontrast zwischen Soloinstrument und Orchester wie über die kulturgeschichtliche Entstehung dieser Art zu musizieren Kenntnis haben.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Einen Konzertsatz bzw. einen Ausschnitt aus einem Konzertsatz, verstanden als klanglichen Kontrast zwischen Soloinstrument und Orchester bzw. als Begleitung des Soloinstruments durch das Orchester bzw. als solistische figurative Umspielung des vom Orchester gespielten thematischen Materials hören, beschreiben, als Konzert benennen, u.U, graphisch skizzieren und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Beethoven: Violin-Romanze, G, op. 40
Mozart: Klavierkonzert, B, KV 450,
2. Satz, T. 1 - 50

Schumann: Klavierkonzert, a, op. 54,
2. Satz, A-Teil vollständig,
Ausschnitte aus dem B-Teil

Li: Krea.
Lz: Stimmäußerungen erproben können.

Li: Krea. / Kom.
Lz: Vorgegebene Stimmäußerungen der Kunstmusik analysieren und in eigene Aktionen umsetzen können.
Inhalte:
Cage: Solo for voice
Berio: Sequenza V für Stimme

Li: Krea.
Lz: Mit der Stimme hörbare Vorgänge (Geräusche, Klänge) imitieren können.
Anm: Aktion und Reflexion müssen sich häufig abwechseln, bis eigene Produktion und Vorlage einander näherkommen oder übereinstimmen. Tonbandkontrolle!

Li: Krea.
Lz: Den Klang gestalteter Sprache durch sukzessive wie simultane stimmliche Aktionen in seiner Wirkung steigern können.
Inhalte:
Morgenstern: Gruselett
Guggenmoos: Die Tulpe

Li: Krea.
Lz: Sprachklang als Klangfarbe (ohne Verständlichkeit der Wörter) komponieren und realisieren können.

Li: Krit.

Lz: Eigene Versuche mit Beispielen aus der Literatur vergleichen und beurteilen können.

Inhalt:

Schwitter: Ursonate (um 1944) [183]

Li: Kom.

Lz: Die Gattungen der menschlichen Stimme kennen.

Inhalte:

Beliebige Beispiele aus Chor- und Liedliteratur

Li: Krea.

Lz: Mögliche Vorschläge für eine Textvertonung unterbreiten, begründen und selbst in vokalen Aktionen realisieren können.

Li: Krit. / Kom.

Lz: Die eigene Vorlage und die Originalkomposition vergleichen und die Aufgabe der Vertonung im Hinblick auf den Text abstrahierend begründen können.

Inhalt:

Mussorgsky: "Steckenpferdreiter" aus "Die Kinderstube"

Li: Krea.

Lz: Den Aufbau eines Gedichtes analysieren und Vorschläge für eine mögliche Vertonung hinsichtlich der Thematik darlegen und begründen können.

Li: Krit. / Kom.

Lz: Die eigenen Vorschläge mit der Originalkomposition vergleichen und die Notwendigkeit der originalen Fassung begründen können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Funktion des Klaviers (Begleitung, Vor-,Zwischen- und Nachspiel, Verdeutlichung des Textes) hören, beschreiben und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte für diese drei Lernziele:

Schubert: "Frühlingstraum" aus "Die Winterreise
"Der Lindenbaum" aus "Die Winterreise"

Anm: Es erweist sich als förderlich, das der Handlung des Liederzyklus vorausgegangene Geschehen als eine Geschichte darzubieten.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Ober-, Mittel- und Unterstimme hören und dabei zwischen Haupt- und Gegen- bzw. Nebenstimme (Begleitung) unterscheiden und diese am Notentext aufzeigen können.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Ein-, Zwei- und Mehrstimmigkeit hören, unterscheiden und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Beliebige Beispiele; als besonders geeignet erweisen sich Werke mit zunehmender Mehrstimmigkeit z. B.

Beethoven: Symphonie Nr. 9, d, op. 125, 4. Satz, Einsatz des Themas Freude, schöner Götterfunken in den Vc. und Kb einschließlich der drei Instrumentalvariationen

Li: Rat. / Kom.

Lz: Parallel- und Gegenbewegung hören, unterscheiden und am Notentext aufzeigen können.

Inhalte:

Beliebige Beispiele; idealtypisch für die Parallelität ist

Debussy: "La Cathédrale engloutie",

beispielhaft für die Gegenbewegung ist polyphone Musik.

Li: Rat. / Kom.

Lz: Die Tongeschlechter Dur und Moll in ihrer Ausdruckscharakteristik hören, unterscheiden und beschreiben können.

Inhalte:

Beliebige Beispiele aus Instrumental- und Vokalmusik (auch Volkslieder!)

Beethoven: Klavierstück, Kinsky-Halm, WoO 54

Bartok: "Moll und Dur" (Nr. 103) aus "Mikrokosmos IV"

Schumann: "Wilder Reiter" aus "Album für die Jugend", op. 68

Li: Rat. / Kom.

Lz: Ton, Intervall, Akkord und Cluster hören, unterscheiden und am Notentext aufzeigen können.

2.4. Anmerkungen zu den Funktionsfeldern "Information" und "Reproduktion" im Musikunterricht der Grundschule

Der von Alt in die Musikdidaktik eingebrachte Begriff "Information" steht bei ihm in engem Zusammenhang mit dem Werkhören, da Alt der Information den "Auf- und Ausbau einer geordneten musikalischen Vorstellungswelt" [184] zutraut. Nun ist Information als kommunikationswissenschaftlicher wie auch als lerntheoretischer Begriff in spezifisch pädagogischem Verständnis eines "In-Form-Setzens mit dem Ziel (eines) mündigen musikkulturellen Verhaltens" [185] ein durchgängiges Prinzip sämtlicher Lernbereiche; Antholz weist jedoch hier nachdrücklich darauf hin, daß dieser Begriff, den Alt in Anlehnung an Th. Wilhelm gebraucht und ihn nur auf die Musik selbst bezieht, in seiner unterrichtlichen Konkretisierung durch Einbeziehung spezifischer Inhalte die Verflechtung der Musik mit gesellschaftspolitischen Fragestellungen verdeutlichen soll.
Der pädagogische Ursprungsgedanke eines so verstandenen In-Form-Setzens liegt offen: Kinder und Jugendliche haben eine durch Kulturindustrie und mikrophonalen Klanggebrauch vermittelte musikalische Umwelt; in ihr werden - wie auch immer geartete - Informationen vermittelt, die der Klärung, Aufarbeitung und Systematisierung bedürfen. Das hieraus resultierende Ziel ist Ausstattung zum Verhalten in der musikalischen Welt, das sich nicht auf das "Was der Musik, sondern ... mehr auf das Wo, Wie und Warum der Produktion von Musik, ihrer technischen Reproduktion und (ihrer) gesell-

schaftlichen Funktion" [186] bezieht.

Es ist schwierig, diesem Funktionsfeld bereits in der Grundschule Inhalte zuzuordnen; mit zunehmendem Alter der Schüler wird der Information im Musikunterricht mehr Raum zuzugestehen sein. Dennoch erweist es sich als nötig und möglich, soll die Gefahr eines sich allein aus musikimmanenten Inhalten konstituierenden Musikunterrichts, der den gesellschaftspolitischen Raum ausklammert, von Anfang an gebannt werden, gesellschaftspolitische Fragestellungen, die durch eigene Erfahrungen und Beobachtungen der Kinder abgestützt sein müssen - anderenfalls ist jede Information sinnlos -, mit in den Musikunterricht der Grundschule hineinzunehmen; dabei werden sich häufig Verbindungen zu anderen Lernbereichen und -inhalten herstellen lassen:

- Funktionsbereiche der Musik
- Psychische Wirkungen der Musik und ihre Bedeutung in U-Musik und Werbung
- Musik als Ware; Produktion und technische Re-Produktion von Musik
- Analyse der Schlagertexte im Hinblick auf ihre Ideologie [187]
- Erste Vorschläge für die Anlage von Musiksammlungen
- Analyse von Rundfunk- und Fernsehprogrammen, den musikalischen Aspekt betreffend
- Musik im Bereich der Bildung [188]

Es wird hier darauf hingewiesen, daß bei der Diskussion derartiger Themen immer eine zureichende Untersuchung der musikalischen Sachverhalte gewährleistet sein muß; jede aufgestellte Behauptung muß einer Überprüfung am musikalischen Sachverhalt standhalten.

Im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule stellt sich die Reproduktion vorwiegend als Singpraxis des Liedes dar; sie steht heute unter dem Anspruch der Hörerziehung und fordert ein musikalisches Denken an der eigenen Praxis.
Das Singen des (Volks-)Liedes, eindeutigen didaktischen Restriktionen unterliegend [189] und dennoch immer wieder (konträr) diskutiert [190], muß ständig in seinem Verhältnis zu anderen, auf Musik bezogenen Inhalten und Tätigkeiten überprüft werden; die Singpraxis wird mit zunehmenden Altersstufen abnehmen. Der dem Volkslied zugesprochene Transfereffekt [191] ist kritisch zu prüfen; die partiellen Einsichten, die das Lied namentlich im Musikunterricht der Grundschule bieten kann, sind jedoch voll auszuschöpfen. Eine Auswahl sollte die "stilistische Toleranzspanne ... historisch und topographisch aufzeigen" [192] und im Hinblick auf die Texte ideologiekritisch vorgehen. [193]

Die vokale Reproduktion im Sinne einer künstlerischen Vorübung, die jedoch im Bereich der Grundschule einem usuellen Singen einen breiten Raum gewähren sollte, wird die verschiedenen, auf sie bezogenen Kriterien, die dem Ausdruck, dem inneren Spannungsbogen und dem Aufbau des Liedes entsprechen (ungezwungene Haltung des ganzen Körpers, Vermeidung von Verkrampfungen namentlich im Bereich der Stimmwerkzeuge, bewußte Atemführung, geweiteter Atembogen, Öffnung und Verschmelzung verschiedener Resonanzräume, klare und deutliche Wiedergabe von Vokalen und Konsonanten, aufgelockerter Sprachablauf, Hebung und Senkung des rhythmischen Flusses, dynamische und artikulatorische Abstufung des Vortrages) berücksichtigen.

Es ist von Fall zu Fall sorgsam zu prüfen, ob wirklich nur die elementaren Formeln des Orff-Schulwerks zur Begleitung herangezogen werden können; es bietet sich zur differenzierteren Hörerziehung an, Modelle zu unterlegen, die etwa aus Bartoks Klavierstücken entwickelt sind oder die den Strukturen des frühen Strawinsky entsprechen. [194)]

Anmerkungen und Literaturhinweise

1) Ein großer Teil der Aussagen über den Musikunterricht bezieht sich in den Lehrplänen nicht gesondert auf den Zeitraum des 1. - 4. (6.) Schuljahres; die an die zur Diskussion stehenden Jahrgänge gestellten Forderungen sind jedoch aus den skizzierten Bildungsaufgaben des Faches Musik und vor allem aus den Stoffplänen für die einzelnen Jahrgänge ersichtlich.

2) Die große Übereinstimmung zwischen den Lehrplänen ermöglicht eine generalisierende Analyse, durch die die wesentlichen Determinanten dieser Lehrpläne in Umrissen aufgezeigt werden sollen.

3) Abel-Struth, S.: Die Musik im Bildungsplan der Grundschule in: Fuchs, P. (Hrg.): Musikhören, Stuttgart 1969, S. 15

4) Haase, O.: Musisches Leben, Hannover 1950; S. 22: "Nicht die nationale, nicht die logische, auch nicht die demokratische, sondern die musische Erziehung ist das Kernstück der Menschenbildung."
vgl. auch: "Zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege" - Kommentar zum Aufruf der AG für Musikerziehung und Musikpflege 1953, Hamburg 1953, S. 7 f.; Seidelmann, K. u.a.: Musische Erziehung in der Schule - Auftrag und Zusammenspiel der musischen Bildungsbereiche, Berlin/Neuwied 1965, S. 1 - 24; Kopp, F.: Sinn und Grenzen musischer Erziehung, München 1964

5) vgl. Seidenfaden, Fr.: Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen, Ratingen ^{2}1966, S. 71 - 131

6) Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg, hrg. vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1958, S. 106

7) Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen - Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums, Braunschweig 1957, S. 93

8) Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz - Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 9. Jg. Nr. 7, Mainz 1957, S. 86

9) Die Volksschule in NRW - Richtlinien, Leitsätze, Erlasse, hrg. vom Kultusminister des Landes NRW, Ratingen 1958, S. 55

10) Abel-Struth, S.: Musiklehrpläne für die Grundschule in: Musik und Bildung, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, hrg. von Borris, S./Kraus, E., 2. (61.) Jg., 1970/Heft 2, S. 58 (abgk.: MusB 1970/2, S. 58)
vgl. auch: Abel-Struth, Bildungsplan, a.a.O., S. 16

11) Seidenfaden, a.a.O., S. 104
vgl. auch: Bergmann, B.(Hrg.): Volksschule heute - Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes NRW, Ratingen 1956, S. 548

12) Richtlinien Niedersachen, a.a.O., S. 94

13) zitiert nach Abel-Struth, Bildungsplan, a.a.O., S. 19

14) Abel-Struth, Musiklehrpläne, a.a.O., S. 59

15) Bildungsplan Baden-Württemberg, a.a.O., S. 107

16) Richtlinien für die Bayerischen Volksschulen - Amtblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 15, Jg. 1966, München 1966, S. 266

17) Kestenberg, L.: Schulmusikunterricht in Preußen - Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen, Berlin 1927, S. 57 f. (Erlaß v. 26. 3. 1927)
vgl. auch: Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bsi zur Kestenberg-Reform, Kassel 1957

18) Schmack, E.: Die Grundschule - Auftrag und Entwicklung, Ratingen 1970, S. 60 f.
vg. auch: Schwartz, E.: Die Grundschule - Funktion und Reform, Braunschweig 1969, S. 97 f.

19) Kube, G.: Kind und Musik, München 1958, S. 60 ff. bestätigte noch am Ende der 50er Jahre diese Fiktion.

20) Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung, Weinheim 1964

21) Seyfert, R.: Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule, Dresden 1931, S. 4 f.

22) a.a.O., S. 5

23) a.a.O., S. 26 - 50

24) a.a.O., S. 47, 64

25) Schietzel, C.: Das volkstümliche Denken und der sachkundliche Unterricht in der Volksschule, Hamburg 1947, S. 7 f.

26) Spranger, E.: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg ^{6}1966, S. 10

27) a.a.O., S. 79

28) a.a.O., S. 20

29) a.a.O., S. 13

30) a.a.O., S. 51

31) a.a.O., S. 54 - 61

32) Flitner, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart ^{4}1958, S. 17

33) a.a.O., S. 85

34) So skizziert Glöckel den Mann aus dem Volke als den schlichten, einfachen, praktischen Menschen, dessen Welt durch Arbeit, Heimat und Volkstum bestimmt ist, der der Gemeinschaft verhaftet ist, lebensnah, anschaulich, naturbezogen denkt, produktiv in praktisch-konkreter Tätigkeit ist und wissenschaftsbezogenes Denken nicht nötig hat.
Glöckel, a.a.O., S. 56 - 60

35) Flitner, a.a.O., S. 85 ff.

36) a.a.O., S. 87

37) a.a.O., S. 86

38) a.a.O., S. 74 - 90

39) Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung II Das Bildungsgut B Das Bildungsgut der Volksschule, 10. Jg., Wiesbaden 1957, S. 218

40) Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen mit Richtlinien für die Oberstufe, Kronach/Bayern ^{2}1963, S. 88
vgl. auch Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen, hrg. vom Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Amtsblatt des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr.14; Jg. 1950? München 1950, S. 246
vgl. auch Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. 7 f.

41) Hessischer Bildungsplan 1957, a.a.O., S. 219

42) vgl. Spranger, Eigengeist, a.a.O., S. 58 - 61
vgl. Flitner, a.a.O., S. 83 - 87, 99 - 102

43) Bayerischer Bildungsplan 1963, a.a.O., S. 168
vgl. auch: Feifel, H.: Musikerziehung an Höheren Schulen und Volksschulen, Stuttgart 1949, S. 4

44) In diesem Zusammenhang bleibt es eigentlich unklar, wie weit der Begriff Gemeinschaft gefaßt werden darf: Handelt es sich um Durchdringung der Klassengemeinschaft oder der Schule mit musischem Geist oder um Erziehung zu Heimat, Volkstum und Volkskultur, also um Nationalerziehung im Sinne Flitners? Wenn die Realisierung der Lebenserfüllung der Individuen nur durch die Gehalte der verbindenden Kultur gedacht werden kann - so die Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, bearb. von Dumke, A./Schaar, B., Hannover 1964, S. 36 -, so wird ohne Zweifel das zweite der erwähnten Motive angesprochen; auf dieses Motiv weisen auch die Richtlinien für die Lehrpläne der sechsjährigen Grundschule Schleswig-Holsteins, hrg. vom Ministerium für Volksbildung in Kiel Abt. Volks- und Mittelschule, Kiel 1949, S. 46, hin, wenn "in unserem Lande ... das Heimatlied in beiderseitiger Wechselwirkung auch helfen (kann), die Flüchtlinge aus dem deutschen Osten in die vom Schicksal gegebene Lebensgemeinschaft miteinzuschließen." Die drei Jahre später erschienenen Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen Schleswig-Holsteins, hrg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1952, S. 24, sprechen hingegen das erste der beiden Motive an.

45) Abel-Struth, Musiklehrpläne, a.a.O., S. 58

46) Bildungsplan Baden-Württemberg 1958, a.a.O., S. 6

47) Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. 20

48) Volksschule NRW 1958, a.a.O., S. 9

49) Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. 19:
"Die Auswahl kann sich ... richten: nach dem überzeitlichen Wert der im Gegenstand liegenden Gehalte, ... nach dem logischen Aufbau des betreffenden Fachs, nach der Möglichkeit, wichtige Grunderfahrungen und Grundbegriffe daraus zu gewinnen, nach den Problemen und Nöten der Zeit, nach der Aktualität der gestellten Frage ... Wichtig dabei ist, daß die ausgewählten Beispiele ... für die Gegenwart bedeutsam sind und der Lebenswirklichkeit nahestehen, so daß aus dem konkreten Beispiel Hilfe für die Bewältigung des Lebens entspringen kann ... "

50) a.a.O., S. 93

51) ebd.
Die sieben Jahre später erschienene "revidierte" Fassung dieser Richtlinien zeigt keinerlei Fortentwicklung: Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, bearb. von Dumke, A./Schaar, B., Hannover 1964

52) vgl. Bildungsplan Baden-Württemberg 1958, a.a.O., S. 108; Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. 96; Bildungsplan Bayern 1963, a.a.O., S. 168; Bildungsplan Bayern 1950, a.a.O., S. 246

53) Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. 96
vgl. auch Hessische Richtlinien 1957, a.a.O., S. 219

54) Bildungsplan Baden-Württemberg 1958, a.a.O., S. 9

55) a.a.O., S. 106

56) a.a.O., S. 9

57) a.a.O., S. 112

58) Richtlinien Niedersachsen 1964, a.a.O., S. 94

59) Hessischer Bildungsplan 1957, a.a.O., S. 219

60) Richtlinien Niedersachsen, 1957, a.a.O., S. 101

61) Hessischer Bildungsplan 1957, a.a.O., S. 219

62) Der Bildungsplan für die Berliner Grundschule, hrg. vom Senator für Volksbildung, Berlin 1952, S. 21 - 25, 61 - 65

63) a.a.O., S. 22 f.

64) a.a.O. S. 22

65) a.a.O., S. 25

66) a.a.O., S. 63

67) a.a.O., S. 23

68) a.a.O., S. 64 f.

69) a.a.O., S. 23

70) Kurza, A./Winkler, J.B.: Kommentare zu den Richtlinien für die bayerischen Volksschulen, Unterstufe, Teil 1, Kronach/Bayern 1966, S. 122 - 131; Schulreform in Bayern - Arbeitsergebnisse der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen Erziehungs- und Bildungswesens, bearb. von Cramer, H./Strehler, A., Bad Heilbrunn 1953, S. 19 - 23; Bergmann, a.a.O., S. 7 - 15, 547 - 568; Zölch, L. in: Guthmann, Joh. (Hrg.): Fachkommentare für die bayerischen Volksschulen, Teil 2, zu den Richtlinien vom 10. 6. 1966, München 1969, S. 255 - 274. Dieser Beitrag spiegelt das Ringen um eine neue Musikdidaktik in den sechziger Jahren, zieht aus dem Faktum einer mikrophonalen Umwelt z.T. widersprüchliche Konsequenzen (Probleme der U-Musik im Hinblick auf das Volkslied), mußte jedoch - trotz moderner Forderungen - als Kommentar zu einem "musischen" Lehrplan ohne Wirkung bleiben. Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für Volksschulen, hrg. vom Verband der katholischen Lehrerschaft Deutschalnds, Zweigverband Westfalen, Bochum ^{6}1965, S. 217 - 223

71) Frommberger, H. (Gesamtleitung): Arbeitspläne für die Volksschulen in Dortmund, Dortmund 1962; Hermes, H. (Hrg.) in Verbindung mit dem Arbeitskreis für die standortgebundene Schule: Grundschule Bd.I, Köln 1956; Kuchler, Fr./ Trunsky, A.: Haltung und Leistung -

Bildungspläne für die naturgemäße Volksschule aus der Situation unserer Zeit auf religiös-sittlicher, sozial-ethischer und berufskundlicher Grundlage, Kulmbach 1956, S. 235; Feifel, a.a.O., S. 3 - 5 und Stoffplan; Verband der katholischen Lehrerschaft Deutschlands VKLD Westfalen (Hrg.): Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für wenig gegliederte Volksschulen, Bochum 1957, S. 15, 17, 26 - 37; Verbände katholischer Lehrer und Lehrerinnen in Rheinland-Pfalz (Hrg.): Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für katholische Volksschulen, Trier 1954, S. 94 - 97; Sprenger, H (Hrg.): Richtlinien und Pläne für den Unterricht in der Volksschu Detmold-Hiddesen 1948, S. 65 - 68; Rahmenplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirks Münster, Bochum ^{2}1949, S. 15 - 17; Lehr- und Arbeitsplan der Volksschule - Vorschläge für die Stoffverteilung in den einzelnen Fächern des Volksschulunterricht Ratingen ^{2}1957, S. 341 - 356; Dowe, W./Kamphausen, H./Welsch, Joh.J.: Stoffpläne für die Volksschulen des Landes NRW - Mit ergänzenden Erlassen und Auszügen aus den Richtlinien, Düsseldorf 1962, S. 55 - 60; Hermeler, H./Kroll, H.: Das Bildungsgut der Volksschule - Ein Stoffverteilungsplan für alle Jahrgänge, Bochum ^{3}1957, S. 169, 172; Didaktischer Arbeitskreis Köln (Hrg.): Lehr- und Arbeitsplan der Volksschule - Vorschläge für die Stoffverteilung in den einzelnen Fächern des Volksschulunterricht Ratingen ^{4}1962, S. 325 - 339; Scheitler, W./Börger, W.: Lehr- und Arbeitsplan für den Musikunterricht in den Volksschulen, Ratingen 1960, S. 9 - 13, 61; Hessische Beiträge zur Schulreform Bericht des Ausschusses für Musik, Heft 30, Wiesbaden 1950, S. 59 - 75

72) Neuhäusler, G.: Wozu singen? Donauwörth 1951; Teuscher, H.: Lebensvoller Musikunterricht, Bad Heilbrunn 1953; Berekhoven, H.: Musikerziehung in der Schule, Düsseldorf ^{2}1952; Schweizer, G.: Der Musikunterricht, Hannover 1957; Warner, Th.: Handwerkslehre zur Musikerziehung, Kassel 1954; Schattner, H.J.: Musikunterricht in der Grundschule, München/Frankfurt 1968; Bimberg, S./Lange, Chr./Bachmann, Fr.: Vom Singen zum Musikverstehen, Leipzig 1957; Handerer, H.: Kontinuierliche Entwicklung der Musikerziehung in der Volksschule, Regensburg 1959;

Schlensog, M.: Singen und Musik in der Grundschule, Hamburg 1948; Mall, H./Bäumler, Fr.: Die Musikerziehung in der Grundschule, Stuttgart ^{2}1966; Heer, J.: Führung zur Musik, Ratingen 1966; Berekhoven, H.: Musikerziehung in der Grundschule aus neuer Sicht, in: Fischer, H. (Hrg.): Musikerziehung in der Grundschule, Berlin 1958; Rosenstengel, A.: Die Praxis des Musikunterrichts in der Volksschule, Weinheim 1966

73) Teifel, a.a.O., S. 3 f.

74) Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan der katholischen Lehrerschaft Deutschalnds, a.a.O., S. 217

75) Kopp, F.: Sinn und Grenzen musischer Erziehung, München 1964; Seidelmann, K. u.a.: Musische Erziehung in der Schule, Berlin/Neuwied 1965; Kommentar zum Aufruf der AG für Musikerziehung und Musikpflege: Zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege, Hamburg 1953; Kraus, E. (Hrg.): Musikerziehung in der Schule, Mainz 1956

76) Adorno, Th.W.: Kritik des Musikanten, in: Adorno, Th.W.: Dissonanzen, Göttingen 1956

77) Berekhoven, Musikerziehung, a.a.O., S. 23

78) vgl. u.a.: Teuscher, a.a.O., S. 30, 119 - 125; Schweizer, a.a.O., S. 80 - 84; Rosenstengel, a.a.O., S. 150 - 157, 171 - 217
Eine Ausnahme in diesem Zusammenhang stellt dar: Dittrich, K./Hofmann, K.: Singen, Hören und systematisches Lernen, hrg. vom Dt. pädagogischen Zentralinstitut, Berlin/Ost 1965/66, S. 12 ff., 41 ff., 81 f. Die Notwendigkeit der Hörerziehung im Musikunterricht wird unmißverständlich herausgestellt und die didaktische Konsequenz hinsichtlich der Zielsetzung des Musikunterrichts auf diesem Lernbereich und hinsichtlich eines - wenngleich teilweise ideologisch verengt - zu empfehlenden Werkkanons gezogen.

79) Da unter der gegebenen Fragestellung wiederum sämtliche Lehrpläne gleich akzentuiert sind, ist auch hier die Möglichkeit einer generalisierenden Betrachtung gegeben.

(40) Richtlinien Niedersachsen 1957, a.a.O., S. [illegible]

(41) Berliner Grundschulplan 1952, a.a.O., S. [illegible]

(42) Weniger E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 6.-8. 1965

(43) Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim [illegible]. 1964; Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 5.-9. 1967

(44) Abel-Struth, Musiklehrpläne, a.a.O., S. 60

(45) vgl. u.a.: Derbolav, J. (Hrg.): Grundfragen der Musikdidaktik, Ratingen 1967; Kraus, E. (Hrg.): Der Einfluß der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit, Mainz 1968; Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969; Warner, Th.: Das Undurchhörbare, Stuttgart 1969; Fuchs, P.(Hrg.): Musikhören, Stuttgart 1969; Segler, H./Abraham, L.U.: Musik als Schulfach, Braunschweig 1966; Antholz, H.: Unterricht in Musik, Düsseldorf 1970; Vogelsänger, S.: Musik als Unterrichtsgegenstand, Mainz 1970; Kraus, E. (Hrg.): Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung, Mainz 1965; Alt, M.: Didaktik der Musik, Düsseldorf 1968; Rectanus, H. (Hrg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972; Ettl, H.: Petruschka - Ein Modell zur Werkbetrachtung, Stuttgart 1968; Krützfeld, W. (Hrg.): Didaktik der Musik 1967, Hamburg 1968; Didaktik der Musik 1969, Hamburg 1970; Didaktik der Musik 1970, Hamburg 1971; Günther, U.: Zur Bedeutung des Instruments in Musikerziehung und Musikunterricht, in: Neue Pädagogische Bemühungen, Heft 21, Essen 1964; Die Sprache in der Musikerziehung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge XVII, Braunschweig 1965; ... über alles in der Welt? Neuwied 1966; Lied und Singen in der Schulmusikerziehung von morgen, in: Westermanns Pädagogische Rundschau XXI, Braunschweig 1967; Borris, S./Kraus, E. (Hrg.): Musik und Bildung, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, Mainz ab 1969; Alt, M./Antholz, H./Kraus, E. (Hrg.): Forschung in der Musikerziehung, Mainz ab 1969

86) vgl. Glöckel, a.a.O., S. 222 f.; Klafki, Das pädagogische Problem, a.a.O., S. 400 f.; ders.: Zum Problem der volkstümlichen Bildung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 1955, S. 60 ff.

87) Schmack, Grundschule, a.a.O., S. 61 - 65

88) de la Motte-Haber, H.: Musikalische Begabung und ihre Meßbarkeit, in: FMusErz 1969/2, S. 69 - 73

89) Schmack, Grundschule, a.a.O., S. 61; vgl. auch: Ritter, H.: Entwicklungsphasen und Grundschulpädagogik, in: Schwartz, E. (Hrg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Frankfurt 1970, S. 51 - 59, 61 - 67; Weinert, Fr.: Begabung und Lernen im Kindesalter, in: Schwartz, E. (Hrg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, a.a.O., S. 29 - 37;

90) Schmack, Grundschule, a.a.O., S. 51

91) a.a.O., S. 66

92) a.a.O., S. 172

93) a.a.O., S. 45 - 58, 66, 172

94) a.a.O., S. 172

95) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule - Schulversuch in NRW, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969, S. 228 (abgk.: RL/NRW/69)

96) ebd.

97) ebd.

98) a.a.O., S. 229
Die in diesem Zusammenhang erwähnte "musikalische Ausgestaltung des Schullebens" dürfte als Zugeständnis des Faches Musik an das Leben in der Schule und nicht als Prinzip des Musikunterrichts zu interpretieren sein.

99) a.a.O., S. 228 f.

100) a.a.O., S. 228 - 237

101) RL/NRW/69, a.a.O., S. 237 - 241

102) a.a.O., S. 241 - 243

103) Bei der Untersuchung des ersten Lehrplans im Verhältnis zu weiteren Lehrplänen zeigt sich bereits ein begriffliches Problem, das mit einem eventuellen Hinweis auf terminologische Unschärfe nicht gelöst wäre: Der Begriff Werkhören, den Alt selbst nicht konsequent durchhalten kann, wird häufig gleichgesetzt mit Musikhören, Einübung von Hörtechniken, Rezeption, Reflexion (!) und weiteren Begriffen mehr. Musikhören bei Alt ist Propädeutik zum Werkhören; sein Konzept einer Orientierung am musikalischen Kunstwerk erlaubt ohne Zweifel für diesen Lehrplan ein Festhalten am Begriff Werkhören. Mit diesem Hinweis auf die inhaltliche Seite des Problems ergibt es sich, daß die einzelnen Begriffe, die häufig offensichtlich dasselbe meinen, ohne den jeweiligen Hinweis auf ihren inhaltlichen Aspekt und auf das jeweilige pädagogische Anliegen unmöglich zu definieren sind. Zudem steht die physiologische Funktion des Hörens in engem Zusammenhang und in Abwechslung zu anderen psychischen Funktionen.
Wenn im folgenden am Begriff Musikhören festgehalten wird, dann aus der methodischen Notwendigkeit, diesen Begriff als Überbegriff über die anderen zu verwenden und diese je nach Notwendigkeit in ihrem Zusammenhang zu spezifizieren.

104) a.a.O., S. 229 f.

105) a.a.O., S.230

106) ebd.

107) a.a.O., S.231

108) a.a.O., S. 232

109) a.a.O., S. 231 f.

110) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 251 - 257; ders.: Die Funktionsfelder des Musikunterrichts und ihre Integration, in: MusB, 1969/3, S. 109 - 111

111) RL/NRW/69, a.a.O., S. 228 f.

112) a.a.O., S. 229 - 230

113) a.a.O., S. 231 - 232

114) a.a.O., S. 232

115) ebd.

116) vgl. Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Teil h, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968, S. 12 - 15

117) RL/NRW/69, a.a.O., S. 229

118) ebd.

119) a.a.O., S. 231

120) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 128

121) Brömse, P.: Zur Revision des Musiklehrplans für die Hauptschule, in: MusB 1970/2, S. 63 ff.

122) RL/NRW/69, a.a.O., S. 232

123) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 164 f.

124) Heise, W.: Die gegenwärtige Musik in neueren Richtlinien für die Hauptschule, in: MusB 1969/3, S. 116

125) Derbolav, Grundfragen, a.a.O., S. 19 - 22

126) RL/NRW/69, a.a.O., S. 233

127) vgl. Breckhoff, W.: Musikhören in der Grundschule, in: MusB 1970/5, S. 219 ff.

128) RL/NRW/69, a.a.O., S. 234

129) a.a.O., S. 232

130) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 198

131) a.a.O., S. 86 - 11

132) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 169 - 171

133) a.a.O., S. 169

134) RL/NRW/69, a.a.O., S. 230; Alt, Didaktik, a.a.O., S. 89 - 111

135) RL/NRW/69, a.a.O., S. 231
Die in diesem Zusammenhang erwähnte "Vorwegnahme" bleibt im Hinblick auf die erwähnten Musikbeispiele sehr problematisch, da die hier unterstellte Wirkung eines punktuellen Ansatzes einer derartigen Zuviel-Darbietung unbewiesen ist und überschätzt wird, zudem leicht in ihr Gegenteil verkehrt werden kann.

136) a.a.O., S 230

137) ebd.

138) ebd.

139) a.a.O., S. 229

140) Venus, Unterweisung, a.a.O., S. 61 - 145

141) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 237

142) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 191

143) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, in: Die Schule in NRW, eine Schriftenreihe des Kultusministers, Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1973

144) a.a.O., S. 8 - 17

145) a.a.O., S. 8

146) Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, hrg. vom Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1971, S. 55 - 58

147) a.a.O., S. 57

148) a.a.O., S. 57 f.

149) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 161 f.

150) Lehrplan für die Grundschule, Amtsblatt des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Heft 9, 1971, S. 310

151) a.a.O., S. 297

152) ebd.

153) ebd.

154) a.a.O., S. 298 - 304

155) a.a.O., S. 297

156) a.a.O., S. 298 - 304

157) a.a.O., S. 305

158) a.a.O., S. 298 - 304

159) ebd.

160) Die an andererStelle (S. 311) gegebene Ausweitung des Werkkanons bietet im Hinblick auf die hier didaktisch sehr problematische Art des Musikhörens keine echte Erweiterung.

161) a.a.O., S. 310

162) ebd.

163) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 190

164) vgl. Alt, Didaktik, a.a.O., S. 179 ff.; Krützfeld-Junker, H.: Fachdidaktische Probleme der Musikerziehung, in: Hamburger Lehrerzeitung, Nr. 13, 1966, S. 452 ff.; Adorno, Th. W.: Typen des musikalischen Verhaltens, in: Einleitung in die Musiksoziologie, Frankfurt 1962, S. 16 - 29; Rauhe, H.: Möglichkeiten einer Einbeziehung der Unterhaltungsmusik in die Didaktik und Methodik des Hörens, zitiert nach Venus, Unterweisung, a.a.O., S. 31 f.

165) Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Loseblatt-Sammlung Berlin/Neuwied o.J. darin: Rahmenlehrplan für die Musikerziehung in der Grundschule, Erg.-Lfg. 2 v. 14. 7. 1970

166) a.a.O., S. 1f.

167) a.a.O., S. 9

168) Lehrplan für die Grundschulen der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland, Grünstadt 1971

169) a.a.O., S. 201

170) ebd.

171) ebd.

172) a.a.O., S. 202 - 209

173) ebd.

174) ebd.

175) a.a.O., S. 209

176) a.a.O., S. 209 f.

177) Venus, D.: Über neuere Richtlinien für den Musikunterricht in der Grundschule, in: Günther, U./Bundisch, W. (Hrg.): Musikunterricht auf der Grundstufe, Frankfurt 1974, S. 19

178) ebd.

179) Rahmenrichtlinien Primarstufe Musik
Der Hessische Kultusminister (Hrg.) 1972 o.O. (abgk.: RRL/H/72)

180) a.a.O., S. 6

181) ebd.

182) ebd.

183) ebd.

184) a.a.O., S. 7 ff.

185) a.a.O., S. 5

186) ebd.

187) ebd.

188) ebd.

189) vgl. a.a.O., S. 7

190) a.a.O., S. 9 - 11; An dieser Stelle wird - eindeutiger als in den bisherigen Lehrplänen - die Integration des Hörens mit weiteren Funktionsfeldern (S. 19 - 20:experimentelle Erarbeitung musikalischer Grundbegriffe; S. 22 - 24: Sprechen über Musik; S. 24 f.: Aufzeichnung musikalischer Vorgänge) herausgestellt,

191) a.a.O., S. 11

192) vgl. a.a.O., S. 25 - 28

193) a.a.O., S. 11

194) vgl. a.a.O., S. 25 - 28

195) a.a.O., S. 26

196) a.a.O., S. 27

197) a.a.O., S. 12

198) Venus, Richtlinien, a.a.O., S. 10

199) PRL/4/72, a.a.O., S. 25

200) Dtscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommision, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 4 1972, S. 30 zitiert nach Venus, Richtlinien, a.a.O., S. 10

201) Venus, Richtlinien, a.a.O., S. 10 f.

202) PRL/4/72, a.a.O., S. 12

203) ebd.

204) a.a.O., S. 9

205) a.a.O., S. 1

206) a.a.O., S. 15 f.

207) a.a.O., S. 1 f.

208) vgl. a.a.O., S. 25 - 27

209) Lehrplan Musik für die Grundschule, Hamburg 1973, hrg. v. der Behörde für Jugend, Schule und Berufsausbildung/Amt für Schule, Hamburger Str. 31, 2000 Hamburg 76

210) a.a.O., S. 9 - 11

211) a.a.O., S. 11 - 15

212) a.a.O., S. 15 - 27

213) a.a.O., S. 20 f.

214) a.a.O., S. 4

215) a.a.O., S. 5

216) a.a.O., S. 4

217) vgl. a.a.O., S. 1

218) vgl. a.a.O. S. 15

219) vgl. a.a.O., S. 4

220) Venus, Richtlinien, a.a.O., S. 13

221) vgl. RL/Hamburg/73, a.a.O., S. 13

222) a.a.O., S. 1

223) a.a.O., S. 9

224) a.a.O.

225) a.a.O., S. 9 f.

226) vgl. a.a.O., S. 10

227) Lehrplan Grundschule und Vorklasse Band I und II Lehrplan Musikin Band I, Kiel 1975

228) a.a.O., S. 6 - 9

229) a.a.O., S. 5

230) a.a.O.

231) a.a.O., S. 4

232) a.a.O., S. 10 - 12

233) a.a.O., S. 12

234) a.a.O., S. 8

235) a.a.O.

236) vgl. a.a.O., S. 8 - 14

237) a.a.O., S. 14

238) vgl. a.a.O., S. 1 - 5

239) vgl. a.a.O., S. 9

(40) [illegible]

(41) [illegible]

(42) [illegible]

(43) [illegible]

(44) [illegible]

(45) [illegible]

(46) [illegible]

(47) [illegible]

(48) Fricius, R.: Musiktheorie und Musikpädagogik, in: FMusErz [illegible]

(49) [illegible]

(50) [illegible]

(51) [illegible]

(52) [illegible]

Anmerkungen und Literaturhinweise

zu

Versuch einer kurzfristigen Curriculum-Konstruktion

1) Flechsig, K.H. u.a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele in: Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hrg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München ^{3}1972, S. 244

2) ebd.

3) ebd.

4) a.a.O., S. 245

5) ebd.

6) a.a.O., S. 246 f.

7) a.a.O., S. 247 f.

8) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 36

9) Flechsig, a.a.O., S. 250

10) a.a.O., S. 250 f.

11) Haller, H.-D.: Die Situation der Lehrplanentwicklung, in: ZfPäd, 9. Beiheft, Weinheim 1971, S. 86

12) ebd.

13) Flechsig, a.a.O., S. 264

14) Haller, a.a.O., S. 87

15) Flechsig, a.a.O., S. 251

16) ebd.

17) ebd.

18) a.a.O., S. 253

19) ebd.

20) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 76 - 83

21) Schmack, E.: Die Zweite Staatsexamensarbeit, Ratingen ^{2}1974, S. 47 - 54

22) Klafki, W.: Didaktische Analyse, in: Klafki, Studien, a.a.O, S. 126 - 153

23) Heimann, P./Otto, G./Schulz, W.: Unterricht - Analyse und Planung, Hannover ^{2}1966, S. 7 - 47

24) Schmack, Staatsexamensarbeit, a.a.O., S. 50 f.

25) a.a.O., S. 52 f.

26) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 76 - 83
Die naheliegende Überlegung, die Vorzüge des "Vorschlag(s) für die Beurteilung von Lernzielen" exemplarisch an einem Lernziel zu verdeutlichen, wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit fallen gelassen.

27) Robinsohn, Bildungsreform, a.a.O., S. 13

28) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 53

29) a.a.O., S. 66

30) ebd.

31) a.a.O., S. 68

32) Garlichs, A.: Lernziele und Lernalter - Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Frage der Altersplazierung kognitiver Lernziele in der Elementarerziehung, Monographie VII der Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung der Universiät Konstanz, Konstanz 1971, S. 2

33) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 61 - 66

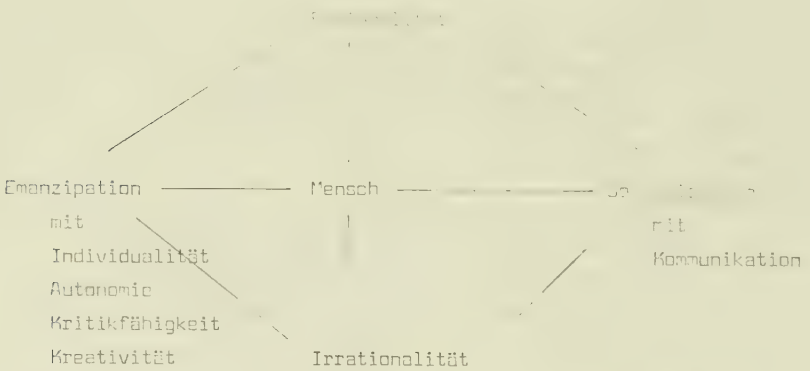
34) Schmack, E.: Entwurf - Einleitende Zielrichtung nach Leitideen und Sachbereichen (Rahmencurriculum für die Elementarphase), Unveröffentlichtes Arbeitspapier eines Seminars an der Pädagogischen Hochschule Ruhr/Abt. Hagen, S. 2

35) ebd.

36) ebd.

37) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 91 - 94

38) Des besseren Verständnisses halber seien die Leitideen, ihren Polaritäten entsprechend, skizziert:



39) Dem möglichen Vorwurf, es handle sich bei dem vorliegenden Konzept lediglich um eine unreflektierte Übertragung des für fünf- bis siebenjährige Kinder konzipierten Elementarmodells auf den Bereich der Grundschule, soll dahin begegnet werden, daß es unumgänglich ist, v [illegible] den didaktisch-methodischen Hinweisen für den fachlichen Unterricht in einer Schulstufe oder -form derartige allgemeine Lernziele als leitende Ideen aufzustellen, um erst dann von diesen her den jeweiligen Auftrag von Unterrichtsfächern in einer bestimmten Schulform oder-stufe zu bestimmen. Es tauchen zwar in allen Lehrplänen und Richtlinien, namentlich in deren "Präambeln", Hinweise auf, die an die zitierten Geistigkeiten erinnern; leider werden sie durchweg nicht expliziert dargelegt, leider wird von ihnen her kein Bezug zu den einzelnen Fachrichtungen hergestellt. In der Geschichte der Schulpädagogik und in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion finden sich immer wieder allgemein erzieherische Gesichtspunkte, die allerdings - häufig stark

[illegible] interpretiert - lediglich als Unterrichtsprinzipien die schulische Arbeit bestimmen. Zudem wird sich zeigen, daß die allgemeinen Lernziele begrifflich weit gefaßt sind und in ihrer pädagogischen Bedeutung einen derart großes Gewicht haben, daß die dem Elementarmodell entnommene Fassung weit über die Grundschule hinaus eine große Bedeutung hat.

40) Diel, H./Popp, W.: Zur Revision des Lehrplans in der Grundschule, in: Flitner, A. (Hrg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik, München 1969, S. 51 ff.
Die Autoren unterscheiden drei Gruppen von Lernzielen:
1. Die Vermittlung von Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen
2. Das Einüben von Methoden und Verfahren der Selbstorientierung und des Verfügens über die eigenen Fähigkeiten
3. Ein örtlich variierender Minimalkatalog von geographischen, geschichtlichen, natur- und sozialkundlichen Kenntnissen und Einsichten.

Die Autoren ordnen den ersten beiden Gruppen dieser Lernziele Bereiche zu, innerhalb derer Lernziele gefunden werden können.

41) Flechsig, a.a.O., S. 273

42) Schmack, Planspiel, a.a.O., S. 62 f., 71
Diese Bereiche sind:
A Der Mensch als Individuum
B Der zwischenmenschliche Bereich
C Der Bereich der Öffentlichkeit
D Der Bereich der Sprache
E Der ästhetische Bereich
F Natur
G Technik
H Der Bereich der Abstraktion

43) a.a.O., S. 64, 95 - 99

44) Die hier sichtbar werdenden allgemeinen Lernziele für den Musikunterricht der Grundstufe sind auch in den Lernzieldefinitionen für das Fach Musik im Lehrplan der Gesamtschule transparent (Küntzel, G.: Musik im Lehrplan der Gesamtschule - Versuch einer Lernzieldefinition, in: Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht an Gesamtschulen, Heft 1 der Reihe "Curriculum Musik", Stuttgart 1971, S. 9 - 17), die auch das heute noch avantgardistische, wenngleich keineswegs unumstrittene Unterrichtswerk für den Musikunterricht an Gesamtschulen (Frisius, R./Fuchs, P./Günther, U./Gundlach, W./Küntzel, G.: Sequenzen, Musik Sekundarstufe I, Stuttgart 1972, S. 1.5 f., 2.4, 3.7, 4.1.3 f. 4.2.12 f., 5.8 f., 6.3 f.) bestimmen; da auch hier Lernzieldefinitionen nicht einer fachautonomen, sondern einer allgemeinpädagogischen Entscheidung entsprungen sind - die Dimension "Kritikfähigkeit" ist hier in starkem Maße auf die allgemeinen Lernziele "Autonomie" und "Emanzipation" ausgeweitet -, wäre in einem solchen Fall durchaus eine Durchgängigkeit von Primar- und Sekundarstufe gesichert. Diese Durchlässigkeit darf nun nicht dahingehend verstanden werden, daß sich das vorliegende Konzept als eine Vorbereitung in der Grundstufe auf die "Sequenzen" in der Sekundarstufe versteht.

45) vgl. Mutschler, D.: Intelligenz und Kreativität, in: Flitner, A. (Hrg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik, München 1969, S. 56 - 71

46) vgl. u.a.: Wilbert, H.J.: Die Förderung des musikalischen Gestaltungsvermögens im Kinde, Wolfenbüttel 1967; Warner, Th.: Zur Improvisation - Musikalische Würfelspiele, in: Musik im Unterricht (B), 1968; Lisken, G.: Hinführung zu mittelalterlicher und neuer Musik mit Hilfe des Orff-Instrumentariums, in: MusB 1969/1; Meyer-Denckmann, G.: Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien 1970; Geck, M. (Hrg.): Komponieren mit dem Tonbandgerät, Heft 3 der Reihe "Curriculum Musik", Stuttgart 1973

47) Alt, M.: Die Mitsprache der Pädagogik bei der Zielproblematik des neuen Musikunterrichts, in: Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 46

) Noll, G.: Zur Kreativität als Dimension der Musikdidaktik, in: FMusErz 1972-7/8, S. 18

) vgl. Alt, Didaktik, a.a.O., S. 61; Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 174

80) Noll, G.: Zur didaktischen Position der Improvisation - heute, in: FMusErz 1971-5/6, S. 5

81) ebd.

82) a.a.O., S. 5 - 7

) Frisius, R.: Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung - Fachwissenschaftliche Grundlagen, in: MusB 1973/1, S. 1

) ebd.

) Das Problem, inwieweit "das Hören von Musik ... in seiner aktiven, formschöpferischen Prägung ein künstlerischer Vorgang eigener Art (ist), der primär nicht auf Erkenntnis, sondern auf eigene Gestaltung abzielt" (Kneif, T.: Ideen zu einer dualistischen Musikästhetik, in: MusB 1970/9, S. 361) soll hier nicht weiter didaktisch theoretisiert werden. Wenngleich gerade hier ein musikalisches Verhalten angesprochen wird, das über die - etwa in herkömmlichen Musikalitätstests - das Wesen der Musikalität konstituierenden Faktoren weit hinausgeht, so dürfte Kreativität in diesem Verständnis zu spekulativ sein, um beim unterrichtlichen Hörvorgang methodisch eingeplant und freigesetzt zu werden.

56) Binkowski, B.: Musikpädagogik in der politischen Wirklichkeit, in: MusB 1972/1, S. 7

57) vgl. u.a.: Boehmer, K.: Werk - Form - Prozeß, in: Dibelius, U. (Hrg.): Musik auf der Flucht vor sich selbst, München 1969, S. 55 - 77; Karkoschka, E.: Das musikalische Kunstwerk in unserem Jahrhundert, in: MusB 1971/2, S. 66

58) Dahlhaus, C.: Der Begriff des Kunstwerkes in der neuesten Musik - Plädoyer für eine romantische Kategorie, in: MusB 1969/2, S. 72

59) Noll, Kreativität, a.a.O., S. 19

60) a.a.O., S. 20

61) ebd.

62) Reinecke, H.-P.: Musikalische Kommunikation im Vorschulalter, in: Institut für Frühpädagogik (Hrg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich, München 1974, S. [illegible] - 1[illegible]

63) Schmack, Entwurf, a.a.O., S.

64) a.a.O., S. 10 f.

65) Watzlawick, P. u.a.: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart 1969, S. 50 ff.

66) Noll, G.: Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht, in: MusE 1974/2, S. 79 f.

67) a.a.O., S. 81

68) Schmack, Grundschule,a.a.O., S. 122 - 124

69) Bernstein, B.: Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Heintz, P. (Hrg.): Soziologie der Schule, Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 4, Köln/Opladen 1959, S. 52 - 79; ders.: Sprache und Lernen im Sozialprozeß, in: Flitner, A./ Scheuerl, H. (Hrg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München [illegible]1969, S. 253 - 270

70) Gundlach, W.: Schallereignisse des Alltags, in: Gundlach, Musikunterricht, a.a.O., S. 114 - 116; Vogelsänger, S.: Musik als Unterrichtsgegenstand, Mainz 1970, S. 63

71) Vogelsänger, Unterrichtsgegenstand, a.a.O., S. 70 - 72

[illegible] a.a.O., S. 72 - 76

[illegible] Vgl. u. a.: Wenzel, Unterrichtsmittel, a.a.O., S. [illegible] - 60; Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 145 - 149; Fuchs, P.: Notenschrift und Musikhören, in: Fuchs, P. (Hrg.): Musikhören, Stuttgart 1969, S. 65 - 70; Vogelsänger, S.: Graphische Darstellungen als Hilfsmittel der Werkinterpretation, in: Rectanus, H. (Hrg.): Neue Medien im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 52 - 80;

ders.: Musik als Unterrichtsgegenstand, a.a.O., S. 40 - 48; ders.: Das Erlernen der Notenschrift - eine pädagogisch fragwürdige Aufgabenstellung, in: MusB 1969/4, S. 181 - 184; Giebeler, K.: Musikkunde-Unterricht ohne Noten?, in: MusB 1969/12, S. 545 - 548; Frisius, R.: Die Notation im Musikunterricht, in: FMusErz 1973-9/10, S. 19 - 23

74) Giebeler, a.a.O., S. 545

75) Frisius, Notation, a.a.O., S. 22

76) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 146; Venus, Unterweisung, a.a.O., S. 52 f.

77) Frisius, Notation, a.a.O., S. 22

78) vgl. Vogelsänger, Graphische Darstellung, a.a.O., S. 58 und die folgende "Systematik einer graphischen Nomenklatur; Fuchs, Notenschrift, a.a.O., S. 67

79) Vogelsänger, Graphische Darstellung, a.a.O., S. 53 - 55; "Sequenzen", a.a.O., S. 1.14 - 1.16

80) Vogelsänger, Notenschrift, a.a.O., S. 182; ders.: Graph. Darstellung, a.a.O., S. 54

81) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 256 f.

82) Günther, U.: Rezension über die genannte Didaktik Alts, in: FMusErz 1969/1, S. 38

83) Ehrenforth, K.H.: Zur Definition des Begriffs "Musikalisches Kunstwerk", in: MusB 1973/2, S. 49 - 51; Dahlhaus, C.: Der Begriff des Kunstwerks, a.a.O., S. 68 - 72

84) Ehrenforth, a.a.O., S. 51 f.

85) Frisius, Wahrnehmungserziehung, a.a.O., S. 3 f.

86) Günther, U.: Zur Neukonzeption des Musikunterrichts, in: FMusErz 1971-5/6, S. 17

87) a.a.O., S. 18

88) Meyer-Eppler, W.: Informationstheoretische Probleme der musikalischen Kommunikation (1959) in: Die Reihe 8, Wien 1962, S. 10, zitiert nach Frisius, Wahrnehmungserziehung, a.a.O., S. 3

89) Frisius, Wahrnehmungserziehung, a.a.O., S. 5

90) Günther, Neukonzeption, a.a.O., S. 17

91) Meyer-denckmann, G.: Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht - Experiment und Methode, Wien 1972, Kap. III.3

92) Günther, Neukonzeption, ebd.

93) Blaukopf, K.: Soziologische Aspekt der Curriculumentwicklung, in: Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziel und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 79 f.

94) Ehrenforth, K.H.: "Neutralisierte" Sequenzen? (Rezension über das Unterrichtswerk), in: MusB 1974-7/8, S. 456

95) ebd.

96) a.a.O., S. 455

97) vgl. "Sequenzen, a.a.O., S. 1.21

98) Günther, Neukonzeption, a.a.O., S. 17

99) ebd.

100) Nolte, E.: Musikbegriff und didaktische Konzeption, in: MusB 1975/9, S. 426

101) vgl. "Sequenzen", a.a.O., S. 0.13

102) de la Motte-Haber, H.: Sozialisierungsprozesse im Musikunterricht? in: MusB 1974/2, S. 89

103) Jenne, M.: Soziologische Thesen zum Musikunterricht, in: Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele, a.a.O., S. 105 - 108

104) Schmidt, W.: Der Stellenwert des musikalischen Kunstwerks im Unterricht - Entwiclung eines didaktischen Modells, in: MusB 1973/2, S. 53

105) Noll, G.: Zum Problem der musikalischen Rezeption bei Kindern und Jugendlichen, in: MusB, 1969/5, S. 219 - 223

106) vgl. u.a.: Klafki, Das pädagogische Problem, a.a.O., S. 443 - 445, 454 - 457; Scheuerl, H.: Die exemplarische Lehre, Tübingen 1958, S. 27 - 52; Alt, Didaktik, a.a.O., S. 204 - 209;

Vogelsänger, S.: Konsequenzen für den Musikunterricht aus einer Neubestimmung des "Elementaren" der Musik, in: MusE 1971/6, S. 289 - 293; ders.: Die Bestimmung des "Elementaren" der Musik - Ausgangsproblem aller Musikdidaktik, in: MusE 1970/1, S. 14 - 16; ders.: Unterrichtsgegenstand, a.a.O., S. 104 - 108

107) Schmidt, Kunstwerk, a.a.O., S. 55 f.

108) Frisius, Wahrnehmungserziehung, a.a.O., S. 3 f.

109) Problematisch erscheint eine häufig vollzogene Gleichsetzung von Parallelität und Kausalität, wenn das musikalische Kunstwerk als Erscheinungsbild der feudalistischen und bürgerlich-kapitalistischen Zeit interpretiert und abgelehnt wird. Ein solcher Denkfehler dürfte nicht Prämisse eines didaktischen Konzeptes sein.
Eine soziale Konstellation läßt sich keineswegs ungebrochen in ein Kunstwerk übertragen, zumal in dieser Zeit herrschende Klassen die Produktion von Musik durchweg beauftragt haben - eine Korrespondenz zwischen sozialem Ursprung der Komponisten und Klassenzugehörigkeit ist ein prinzipieller Denkfehler (Adorno, Th.W.: Einleitung in die Musiksoziologie, rde Hamburg 1968, S. 66 - 68); die Transzendierung sozialer Faktoren ins Eigengesetzlich-Musikalische erscheint gerade bei der überragenden und die Fesseln der Zeitlichkeit sprengenden Qualität des musikalischen Kunstwerks problematisch, da die Interpretation soziologischer Bedingtheit aus dem Kunstwerk heraus ungemein schwierig ist, zumindest schwieriger als aus zeittypischen Durchschnittskompositionen, die durch ihre Funktion direkter mit gesellschaftlichen Bedingtheiten und Bedingungen verknüpft sind: "Wo Musik in sich brüchig, antinomisch geartet ist, aber das durch die Fassade des Stimmigen überdeckt, anstatt die Antinomien auszutragen, ist sie allemal ideologisch: selbst in falschem Bewußtsein befangen." (Adorno, a.a.O., S. 73)
"Wahr" kann ein Werk nur in der Auffassung erscheinen, die es

durch seine kompositionstechnischen Eigentümlichkeiten einer bestimmten Zeit als zugehörig, als Ausdruck einer anderen als unwahr versteht - ein historisches, kein soziologisches Argument (Kneif, T.: Ästhetischer Anspruch und Ideologiegehalt im musikalischen Kunstwerk, in: Stephan, R. (Hrg.): Über Musik und Politik, Mainz 1971, S. 88). Ein schlüssiger Nachweis über einen wirklichen Zusammenhang zwischen gesellschaftpolitischen Verhältnissen und bestimmten Kompositionstechniken, -formen und -strukturen und bestimmten Aufführungstechniken dürfte schwerlich zu erbringen sein; je rätselhafter das Verhältnis von Musik und spezifischen Klassen ist, desto bequemer läßt es sich etikettierend erledigen: Die sozialistische, durchweg neostalinistische Kunstpolitik der östlichen Staaten und gezwungenermaßen mit dieser, die sozialistische Musikpraxis in ihrer auferzwungenen Feindseligkeit gegen das Artifizielle, die sich als progressiv versteht, jedoch im Hinblick auf Innovation von Grund auf reaktionär ist, hält im Interesse eines wie auch immer verstandenen Realismus Eingriffe in die Arbeit etwa eines Prokofieff oder Schostakowitsch für gerechtfertigt.

Auch ein Rekurs auf Hörgewohnheiten, eine Sphäre, in der eine soziale Differenzierung der Musik am ehesten erkennbar sein sollte, ist unergiebig für eine Aufklärung über das Verhältnis von Musik und Klassen, da Musik in ihrer Rezeption zu etwas ganz anderem werden kann, als zu dem, was ihr nach herrschender Meinung als unveräußerlicher Gehalt innewohnt: Untersuchungen spiegeln bereits mehr das nach Schichten geplante Angebot der Kulturindustrie, als daß etwas über den Klassensinn musikalischer Phänomene daraus selbst etwas folgte (Adorno, Musiksoziologie, a.a.O., S. 68 ff.).

Musik ist allemal ideologieanfällig in dem Sinne, daß sie kraft ihrer Struktur die Tendenz haben kann, von der aktuellen Wirklichkeit abzulenken, eine auf die Gesellschaft gerichtete Aktivität nicht freizusetzen, sondern sie in einer ästhetischen Sphäre isoliert zu halten und somit zur Affirmation des gerade

Bestehenden beizutragen. Die in der sozialistischen Musikästhetik implizierte Behauptung hat daher mehr Gewicht als ihr gewöhnlich beigemessen wird, daß nämlich die kompositionstechnisch avancierte Musik der westlichen Länder die bestehenden sozialen Unterschiede, die sich im Bildungsanspruch und -zustand manifestieren, steigert und konserviert (Kneif, a.a.O., S. 89 - 95). M.E. liegt hier eine der entscheidenden pädagogischen Aufgaben.

110) Schmack, Entwurf, a.a.O., S. 12

111) ebd.

112) a.a.O., S. 12 f.

113) Vogelsänger, Unterrichtsgegenstand, a.a.O., S. 90 f.

114) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 118

115) Schmack, Entwurf, a.a.O., S. 7

116) Frisius, R./Günther, U.: Politische und soziologische Bezüge im Musikunterricht, dargestellt einem Ausschnitt aus den Hymnen von Kh. Stockhausen, in: Gundlach, Musikunterricht, a.a.O., S. 42

117) Venus, D.: Über neuere Richtlinien für den Musikunterricht in der Grundschule, in: Gundlach, W./Günther, U. (Hrg.): Musikunterricht auf der Grundstufe, Frankfurt 1974, S. 21

118) Frisius/Günther, ebd.

119) ebd.

120) Venus, Richtlinien, a.a.O., S. 21 - 23

121) a.a.O., S. 23

122) Möller, Chr.: Technik der Lehrplanung - Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, Weinheim 1969, S. 47 - 89

123) Meyer, H.L.: Das ungelöste Deduktionsproblem, in: Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision, a.a.O., S. 130
Meyer weist zu Recht darauf hin, daß der hypothetisch-vorläufige

Charakter aller Rechtfertigungen von curricularen Einzelentscheidungen in die Curriculumforschung aufgenommen werden muß. Deduktionen dürfen nicht die Funktion erhalten, andere denkmöglichen Einzelentscheidungen auszuschließen.

124) Schmack, Entwurf, a.a.O., S. 16

125) vgl. Bürss, Th./Lingelbach, K.-Chr.: Zum Problem des Lernziels in: Klafki, W. (Hrg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt ^{2}1971, S. 23 - 37

126) Moser, H.: Handlungsorientierte Curriculumforschung, Weinheim/Basel 1974, S. 29

127) a.a.O., S. 30

128) Claussen, B.: Emanzipation - Normengefüge - Erziehung, Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz von L. Rössner, in: ZfPäd 1973/ , S. 129

129) Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie, 2. Bd., München ^{2}1971, S. 252 f.

130) Aebli, H.: Über die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart ^{3}1975, S. 16

131) Garlichs, a.a.O., S. 4

132) Bühler, Ch.: Kindheit und Jugend - Genese des Bewußtseins, Göttingen ^{4}1967, S. 254 - 267, 277 - 289, 365 - 375

133) Aebli, H.: Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten, in: Frey, K. (Hrg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim 1970, S. 49 - 55

134) Garlichs, a.a.O., S. 7

135) a.a.O., S. 8 f.

136) a.a.O., S. 9 - 11

137) a.a.O., S. 12 - 16

138) a.a.O., S. 15

139) Aebli, H.: Kognitive Entwicklung als Aufbau in einem sozio-kulturellen Kontext, in: Schweizerische Zeitschrift Psychologie und ihre Anwendungen, 1970 Heft 3, S. 396

140) Gerlichs, a. a.O., S. 16 f.

141) Schwan, W.: Zur Entwicklung der "Musikalität" im vorschulischen Alter; Baumann, M.: Zu einigen Fragen der musikalischen Erziehung im Kindergarten, zitiert nach: Noll, G.: Zum gegenwärtigen Stand der musikalischen Rezeptionsforschung - Versuch eines Überblicks, in: FMusErz 1970-3/4, S. 31

142) Günther, U.: Untersuchungen zum Musikhören in der Schule, in: FMusErz 1969/2, S. 60 - 68

143) Unter diesem Gesichtspunkt muß gefragt werden, ob die Untersuchungen Brömses und Kötters hier weiterhelfen können, oder ob nicht die Gefahr gegeben ist, daß die getesteten Kinder durch das Hofstättersche Polaritätsprofil, dessen Wortpaare der Terminologie der Erwachsenen entstammen, eingeengt werden. Brömse, P./Kötter, E.: Zur Musikrezeption Jugendlicher - Eine psychometrische Untersuchung, Mainz 1971

144) Rössner, L.: Geschlossenes und offenes System: Lehren und Lernen, in: Segler, H. (Hrg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 97 - 99

145) a.a.O., S. 98

146) "Die Entwicklungspsychologie hat ... keine Kriterien zur Auswahl von Inhalten des Curriculums zu geben. Curricula müssen daher so konzipiert ... werden, daß derjenige, der mit einer Schulklasse bestimmte Begriffe und Operationen einzuführen hat, selbst feststellen kann, welche Voraussetzungen bei dem Lernenden vorliegen. Dies geschieht dadurch, daß man die logische Struktur der zu erwerbenden Begriffe und Operationen sichtbar macht und daß man dem Curriculum ... Tests zur Prüfung des Vorhandenseins der spezifischen Voraussetzungen hinzufügt." (Aebli, in Frey, a.a.O., S. 54

147) Schmidt, Kunstwerk, a.a.O., S. 57

149) Krathwohl, D.R.: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion, in: Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision, a.a.O., S. 77

149) Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972, S. 103

150) a.a.O., S. 104

151) Krathwohl, a.a.O., S. 79 - 93:
kognitiver Bereich: 1. Kenntnisse
2. Verständnis
3. Anwendung
4. Analyse
5. Synthese
6. Beurteilen
affektiver Bereich: 1. Aufmerksamwerden
2. Reagieren
3. Werten
4. Organisation
5. Charakterisierung
psycho-motorischer Bereich

152) a.a.O., S. 78

153) Meyer, Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 105

154) Blankertz, a.a.O., S. 149

155) a.a.O., S. 15

156) a.a.O., S. 159

157) Die TEO erlaubt eine genaue Klassifizierung von Verhaltensweisen. Die Lernprozesse, die zu diesen Verhaltensweisen führen, bleiben in der TEO jedoch unberücksichtigt. Das von Gagné (Gagné, R.M.: Die Bedingungen des Lernens, Hannover 1969, S. 74 - 149, zitiert nach Meyer, Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 111) entwickelte Modell einer Lerntypenhierachisierung führt zur Ermittlung der zugrunde liegenden Lernprozesse; dieses Modell ist hierachisch aufgebaut; die Beherrschung einer

komplexen Lernart setzt die Beherrschung der vorhergehenden voraus:
Das Lernen des:
Problemlösens erfordert das vorherige Lernen von:
Regeln; diese erfordern das vorherige Lernen von:
Begriffen; diese erfordern das vorherige Lernen von:
Multiplen Diskriminationen; diese erfordern das vorherigen Lernen von:
Sprachlichen Assoziationen; diese erfordern das vorherige Lernen von:
Kettenbildung; sie erfordert das vorherige Lernen von:
Reiz-Reaktionslernen; dieses erfordert das vorherige Lernen von:
[illegible].

Die Bedeutung dieser Lerntypenhierachie sieht Gagné vor allem in der Verbindung mit der Unterrichtsvorbereitung und Planung d.h. in der Möglichkeit, für bestimmte Inhaltsbereiche Unterrichtssequenzen zu organisieren. Der hierachische Aufbau der Lernarten kann als "Lernstruktur" der einzelnen Lernbereiche und Fächer dargestellt werden und bildet somit ein wichtiges analytisches Moment für die Gestaltung und die Kontrolle praktischen Unterrichts. Sie gibt die Möglichkeit, in jedem gegebenen Lernziel gleichsam "von hinten nach vorn" zu arbeiten, um die Lernvoraussetzungen zu bestimmen. "So wird eine "Karte des lernenden Stoffes" aufgebaut, die zugleich die verhaltenstheoretisch verifizierbare Lernstruktur wiedergibt. Da es unterschiedliche Lerntypen gibt, kann die Lernstruktur nun auch nicht durch ein einziges grundlegendes Prinzip bestimmt sein ... es ist vielmehr damit zu rechnen, daß für jeden der einzelnen Lerntypen eines komplexen Lernziels gesonderte Lernhilfen und Unterrichtsmethoden notwendig wären. Die Planung optimaler Lernprozesse ist also eine Frage der sorgfältigen Spezifizierung dessen, was von Gagné als Lernstruktur bezeichnet wird." (Meyer, Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 111 f.)

(1) Frey, K.: Theorien des Curriculum, Weinheim ^{2}1972, S.237

(2) a.a.O., S. 238 f.

(3) In diesem Zusammenhang ist die Interpretation des Begriffes affektiv problematisch:
Affektives Verhalten im Sinne der TED wird in einer gradweisen Wertung verstanden, vom "Aufmerksamwerden" bis hin zu einem "Bestimmtsein durch Werte". Wird hingegen betont, daß das Fach Musik auf einen affektiven Bereich nicht verzichten kann, da zum (ganzheitlichen) Musikerlebnis die affektive Komponente gehöre, so wird offensichtlich der Begriff affektiv an die Stelle des Begriffes Emotion gesetzt. Die Forderung nach einem affektiven Lernziel: Nachempfinden (Taubald, R.: Auch über Gefühle läßt sich reden, in: NMZ 1975 Juni/Juli, S. 22) erweist sich deshalb als problematisch, da aus der abstrakten Trennung von kognitiven und affektivem Hören (ebd.) graduelle Unterschiede zwischen verschiedenen Hörweisen eingeebnet werden, die ihrerseits auf unterschiedliche ästhetische Positionen vom Inhalt der Musik zurückzuführen sind. Die Kritik an der TED, sie werde der affektiven Komponente des Musikhörens nicht gerecht, da sie "gleichsam eine 2. Dimension des affektiven Hörens" (Ebd.) darstelle, ist aus dieser Sicht somit unangebracht. Zudem erweist sich in der unterrichtstechnischen Durchführung ein solches Lernziel als außerordentlich schwierig, da es in dieser pauschalen Formulierung die Annahme außer acht läßt, daß es eine "Prädisposition zwischen der typischen Art eines Werkes und einer ihm zugeordneten typischen Hörart" (Alt, Didaktik, a.a.O., S. 190) gibt: Musik begegnet allemal mit Anmutungscharakter, sei er nun affektiv und assoziativ; das affektive Moment kann eine objektive Komponente der Musik sein oder im subjektiven Erlebnis des Hörers liegen. Sinnlichkeit in der Musik eliminiert nicht geistige Aktivität beim Hörvorgang, sondern vermag sie durchaus zu aktivieren. Gerade im letzten Fall ist ein solches Lernziel zu personell, weitgehend nicht planbar und schon gar nicht zu messen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß im Bereich der Musik ein kognitiver und affektiver Bereich durchaus zusammenfallen können: Der jeweilige Grad des analytischen, intellektuellen Hörens, da angestrebt wird, weist auf den abnehmenden Bereich der Affektion und auf den zunehmenden Bereich der Kognition hin. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß Blankertz in dem (übersetzten) Extrakt der TEO den affektiven Bereich im Hinblick auf die Musik nachdrück erwähnt: "Musik anhören mit der Unterscheidung hinsichtlich ihrer Tendenz und Bedeutung und mit dem Erkennen, wie die verschiedenen musikalischen Elemente und Instrumente zum Gesamteffekt beitragen." (Blankertz, a.a.O., S. 148)

[illegible]) Moser, a.a.O., S. 55

[illegible]) [illegible], a.a.O., S. 60

[illegible]) a.a.O., S. 61

[illegible]) Meyer, Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 81 - 101

[illegible]) [illegible], a.a.O., S. [illegible]

[illegible]) a.a.O., S. 62

[illegible]) vgl. "Sequenzen", a.a.O., S. 5. 43

[illegible]) vgl. Günther, U.: Unterrichtsversuch zur Thema "Musikalische Steigerung", in: MusB 1970/5, S. 222 - 224

[illegible]) vgl. Rabsch, E./Meer, J.: Musik im Leben - Schulwerk für die Musikerziehung, Bd. II, Frankfurt/Berlin/Bonn ^{3}1960, S. 255

[illegible]) vgl. Lehrplan Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 203

[illegible]) a.a.O., S. 202

[illegible]) Abel-Struth, S.: Musikalische Grundausbildung, Frankfurt ^{2}1973, S. [illegible] f.

[illegible]) a.a.O., S. 468

[illegible]) a.a.O., S. [illegible] f., [illegible] - [illegible]

[illegible]) vgl. Lehrplan Rheinland-Pfalz, a.a.O., S. 205

177) vgl. Neuhäuser, M./ Reusch, A./ Weber, H.: "Resonanzen", Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Sekundarstufe I, Bd. I, Frankfurt/Berlin/München 1973, S. 63

178) vgl. für die Lernziele 1, 2, 4, 5 und 6, die die Klang- und Schallerzeugung betreffen:
Gundlach, W.: Aspekte einer Instrumentenkunde in der Grundschule in: Gundlach/Günther, Musikunterricht, a.a.O., S. 107 - 114

179) vgl. Hopf, H. Rauhe, H. /Krützfeldt, Junker, H.: Lehrbuch der Musik, Bd. I, Primarstufe, Hamburg/Wolfenbüttel/Zürich 1970, S. 87 - 90

180) vgl. "Sequenzen", a.a.O., S. 5. 49

181) a.a.O., S. 5.79 - 5.80; Venus, Unterweisung, a.a.O., S. 127 - 1

182) vgl. Mölscher, B. u.a.: Klang und Zeichen, B.I, Musiklehrbuch für die Grundschule, Düsseldorf 1973, S. 53 f.

183) vgl. für diese sechs Lernziele:
Fuchs, P.: Maulwerke - Stimmartikulationen, Anregungen für Aktivitäten mit der Stimme, in: Gundlach/Günther, Musikunterricht a.a.O., S. 97 - 104

184) Alt, Didaktik, a.a.O., S. 237

185) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 191

186) a.a.O., S. 194 f.

187) vgl. Rauhe, H.: Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Indentifikationsvorgänge, in: Rechtanus, H. (Hrg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5 - 51

188) Eine weitere, von Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 193 f., gegebene Thematisierung für die Hauptschule läßt sich z.T. nur durch Versimplifizierung auf den Bereich der Grundschule übertragen.

189) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 69 - 72

190) vgl. u.a.: Holderbach, E.: Überlegungen zum Lied im Unterricht, in: MusB 1972/3, S. 131 f.; Weyer, R.: Das Volkslied als Gegenstand des Musikunterrichts - Aspekte einer didaktischen Neubesinnung, in: MusB 1973/9, S. 433 - 438; Antholz, H.: Das Ende vom Lied? Zur musikpädagogischen Situation im Spiegel lieddidaktischer Diskussion, in: MusB 1973/9, S. 439 - 445; Klusen, E.: Lied und Liedersingen in der Schule von heute, in: MusB 1973/9, S. 446 - 450; Vogelsänger, S.: Zur Neubesinnung des Stellenwertes von Volkslied und Singen im Musikunterricht, in: MusB 1973/9, S. 450 - 453

191) vgl. Alt, Didaktik, a.a.O., S. 96 f.

192) Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 188 f.

193) vgl. Holderbach, a.a.O., S. 131 f.; Abraham/Segler, Schulfach, a.a.O. [illegible]

194) vgl. Antholz, Unterricht, a.a.O., S. 187 f.

Literaturverzeichnis

Abel-Struth, S.

Musikunterricht in der Grundschule
in:
Musik und Bildung, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Musikerziehung, hrg. von Borris, S./ Kraus, E., Mainz 1970, Jg. 2, Heft 5, S. 215 - 217
(engl.: MusB 1970/5, S. .....)

Die Musik im Bildungsplan der Grundschule
in:
Fuchs, P. (Hrg.): Musikhören
Stuttgart 1969, S. 8 - 26

Musiklehrpläne für die Grundschule
in:
MusB 1970/3, S. [illegible]

Musikalische Grundausbildung
Frankfurt ^{2}1973

Revision des Musik-Curriculum für den Primarbereich
in:
MusB 1974/3, S. 152 - 155

Achtenhagen, F./ Meyer, H.

Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung
in:
Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hrg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen
München ^{3}1972, S. 197 - 215

Adorno, Th. W.

Dissonanzen
Göttingen 1956

Einleitung in die Musiksoziologie
Frankfurt 1962, rde Hamburg 1968

Aebli, H. — Über die geistige Entwicklung des Kindes
Stuttgart ^{3}1975

Entwicklungspsychologische Kriterien für die Auswahl von Curriculuminhalten
in:
Frey, K. (Hrg.): Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim 1970, S. 49 - 55

Kognitive Entwicklung als Aufbau in einem sozio-kulturellen Kontext
in:
Schweizerische Zeitschrift Psychologie und ihre Anwendungen, 1970, Heft 3, S. 389 - 403

AG für Musikerziehung und Musikpflege — Kommentar zum Aufruf der AG für Musikerziehung und Musikpflege: Zur Notlage der Musikerziehung und Musikpflege
Hamburg 1953

Alt, M. — Didaktik der Musik
Düsseldorf 1969

Die Funktionsfelder des Musikunterrichts und ihre Integration
in:
MusB 1969/3, S. 109 - 111

Die Mitsprache der Pädagogik bei der Zielproblematik des neuen Musikunterrichts
in:
Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 39 - 54

Antholz, H. — Unterricht in Musik
Düsseldorf 1970

Das Ende vom Lied? Zur musikpädagogischen Situation im Spiegel lieddidaktischer Diskussion
in:
MuB 1973/9, S. 439 - 445

Barkhoven, H. — Musikerziehung in der Schule - Methodisch-didaktische Anleitung für den Musikunterricht in der Schule
Düsseldorf ^{2}1952

Bergmann, B. (Hrg.) — Volksschule heute - Beiträge zur Entfaltung der Richtlinien für die Volksschulen des Landes NRW
Ratingen 1966

Bernstein, B. — Soziokulturelle Determinanten des Lernens
in:
Heintz, P. (Hrg.): Soziologie der Schule, Kölner Zeitschrift für Soziologie, Sonderheft 4
Köln/Opladen 1959, S. 52 - 79

Sprache und Lernen im Sozialprozeß
in:
Flitner, A./Scheuerl, H. (Hrg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken, München
[illegible], S. [illegible]

Bimberg, S./ Lange, Chr./
Bachmann, Fr. — Handwerkslehre zur Musikerziehung - Für Lehrkräfte der Volksschulen
Leipzig 1957

Binkowsky, B. — Musikpädagogik in der politischen Wirklichkeit
in:
MuB 1972/1, S. 6 - 10

Blankertz, H. — Theorien und Modelle der Didaktik
München ^{7}1970

Blaukopf, K. — Soziologische Aspekte der Curriculum-Entwicklung
in:
Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 69 - 83

Boehmer, K. — Werk - Form - Prozeß
in:
Dibelius, U. (Hrg.): Musik auf der Flucht vor sich selbst, München 1969, S. 55 - 77

Börrs, Th./ Lingelbach, K.-Chr. — Zum Begriff des Lernzieles
in:
Klafki, W. (Hrg.): Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt ^{2}1972, S. 23 - 37

Braun, G. — Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform
[illegible]

Breckhoff, J. — Musikhören in der Grundschule
in:
MusB 1970/5, S. 219 - 221

Brünse, P. — Zur Revision des Musiklehrplans für die Hauptschule
in:
MusB 1970/2, S. 62 - 70

Brünse, P./Hütter, E. — Zur Musikrezeption Jugendlicher - Eine psychometrische Untersuchung
Mainz 1971

Bühler, Ch. — Kindheit und Jugend - Genese des Bewußtseins
Göttingen ^{4}1967

Claussen, B. — Emanzipation - Normengefüge - Erziehung
Kritische Anmerkungen zu einem Aufsatz von
L. Rössner
in:
Zeitschrift für Pädagogik, hrg. v. Flitner, A.,
Weinheim 1973, S. 423 - 433

Cramer, H./ Strehler, A. — Schulreform in Bayern - Arbeitsergebnisse
der Stiftung zum Wiederaufbau des bayerischen
Erziehungs- und Bildungswesens
Bad Heilbrunn 1953

Dahlhaus, C. — Der Begriff des Kunstwerkes in der neuesten
Musik - Plädoyer für eine romantische Kategorie
in:
MusE 1969/2, S. 68 - 72

Derbolav, J. (Hrg.) — Grundfragen der Musikdidaktik
Ratingen 1967

Dittrich, K./Hofmann, K. — Singen, Musikhören und systematisches Lernen
Berlin/Ost 1965/66

Ehrenforth, K.-H. — Zur Definition des Begriffs "Musikalisches
Kunstwerk"
in:
MusE 1973/2, S. 49 - 53

"Neutralisierte" Sequenzen? (Rezension über das
Unterrichtswerk)
in:
MusE 1974-2/3, S. 455 f.

Fischer, H. (Hrg.) Musikerziehung in der Grundschule
Berlin 1950

Flechsig, K.-H. u.a. Probleme der Entscheidung über Lernziele
in:
Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hrg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München ^{3}1972, S. 243 - 282

Flitner, W. Die vier Quellen des Volksschulgedankens
Stuttgart ^{4}1958

Frey, K. Theorien des Curriculums
Weinheim ^{2}1972

Frisius, R. Musikunterricht als auditive Wahrnehmungserziehung
Fachwissenschaftliche Grundlagen
in:
MusB 1973/1, S. 1 - 5

Die Notation im Musikunterricht
in:
Forschung in der Musikerziehung, Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung, hrg. von Alt, M./Antholz, H./Kraus, E., Mainz 1973, Heft 9/10, S. [illegible] (auch i.: FMusErz 1973-9/10, S. ...)

Musiktheorie und Musikpädagogik
in:
FMusErz 1971-5/6, S. 9 - 12

Frisius, R./Günther, U. Politische und soziologische Bezüge im Musikunterricht, dargestellt an einem Ausschnitt aus den Hymnen von Kh. Stockhausen
in:
Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht an Gesamtschulen, Stuttgart 1971, S. 42 - 65

Frisius, R./Fuchs, P./
Günther, U./ Gundlach,
W./Küntzel, G. "Sequenzen" - Musik Sekundarstufe I
Stuttgart 1972

Fuchs, P. Notenschrift und Musikhören
in:
Fuchs, P. (Hrg.): Musikhören, Stuttgart 1969,
S. 65 - 78

Maulwerke - Stimmartikulationen
Anregungen für Aktivitäten mit der Stimme im
Musikunterricht der Grundschule
in:
Günther, U./Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht
auf der Grundstufe, Frankfurt 1974, S. 97 - 104

Garlichs, A. Lernziele und Lernalter
Entwicklungspsychologische Überlegungen zur Frage
der Altersplazierung kognitiver Lernziele in der
Elementarerziehung
Monographie VII der Arbeitsgruppe für Unterrichts-
forschung der Universität Konstanz
Konstanz 1971

Geck, M. (Hrg.) Komponieren mit dem Tonbandgerät
Stuttgart 1973

[illegible] Musikkunde-Unterricht ohne Noten?
in:
[illegible]

[illegible] Zur Revision des Lehrplans in der Grundschule
in:
Flitner, A. (Hrg.): Brennpunkte gegenwärtiger
Pädagogik, München 1969, S. 47 - 55

Glöckel, H. — Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Volksschule. Weinheim 196.

Große-Schwarze, H. — Grundbegriffe musikalischer Vorstellungen
in:
MusB 1971-7/8, S. 363 f.

Günther, U. — Unterrichtsversuch zum Thema "Musikalische Steigerung"
in:
MusB 1970/5, S. 222 - 224

Untersuchungen zum Musikhören in der Schule
in:
FMusErz 1969/2, S. 60 - 68

Rezension über die Didaktik der Musik von M. Alt
in:
FMusErz 1969/1, S. 37 - 39

Zur Neukonzeption des Musikunterrichts
in:
FMusErz 1971-5/6, S. 12 - 22

Lied und Erziehung in der Schulmusikerziehung von morgen
in:
Pädagogische Rundschau, hrg. v. Groothoff, H.H./ Röhrs, H. u.a., Ratingen 1967, Jg. 21, S. 917 - 930

Gundlach, W. — Schallereignisse des Alltags
in:
Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht an Gesamtschulen, Stuttgart 1971, S. 111 - 121

Aspekte einer Instrumentenkunde in der Grundschule
in:

Günther, U./Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht auf der Grundstufe, Frankfurt 1974, S. 107 - 114

Guthmann, J. (Hrg.) Fachkommentare für die bayerische Volksschule Teil 2, Zu den Richtlinien vom 10. 6. 1966 München 1969

Haase, O. Musisches Leben Hannover 1950

Haller, H.-D. Die Situation der Lehrplanentwicklung im Bereich der Elementarerziehung in: Zeitschrift für Pädagogik, hrg. v. Flitner, A. u.a., Beiheft 9, Weinheim 1971, S. 84 - 97

Handerer, H. Kontinuierliche Entwicklung der Musikerziehung in der Volksschule Regensburg 1959

Heer, J. Führung zur Musik - Beiträge zu musikpädagogischen und musikwissenschaftlichen Fragen Ratingen 1966

Heimann, P./Otto, G./ Schulz, W. Unterricht - Analyse und Planung Hannover ^{2}1966

Heise, W. Die gegenwärtige Musik in neueren Richtlinien für die Hauptschule in: MusB 1969/3, S. 115 - 119

Hessische Beiträge zur Schulreform - Bereicht des Ausschusses für Musik Heft 30, Wiesbaden 1950

Hülscher, S. u.a. — Klang und Zeichen, Bd. I, Musiklehrbuch für die Grundschule
Düsseldorf 1973

Holderbach, E. — Überlegungen zum Lied im Unterricht
in:
[illegible], S. [illegible].

Hopf, H./Rauhe, H./
Krützfeldt-Junker, H. — Lehrbuch der Musik, Bd. I, Primarstufe
Hamburg/Wolfenbüttel/Zürich 1970

Jenne, W. — Soziologische Thesen zum Musikunterricht der Grundstufe
in:
Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 100 - 108

Karkoschka, E. — Das musikalische Kunstwerk in unserem Jahrhundert
in:
MusB 1971/2, S. 61 - 66

Kestenberg, L. — Schulmusikunterricht in Preußen - Amtliche Bestimmungen für höhere Schulen, Mittelschulen und Volksschulen
Berlin 1927

Klafki, W. — Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung
Weinheim 3/4 1964

Studien zur Bildungstheorie und Didaktik
Weinheim 2/3 1963

Zum Problem der volkstümlichen Bildung
in:
Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1950, S. 60 - 69

Die Inhalte des Lehrens und Lernens - Das Problem der Didaktik im engeren Sinn
in:
Klafki, W. u.a.: Funkkolleg Erziehungswissenschaft Bd. II, Frankfurt 1970, S. 53 - 92

Klusen, E. — Lied und Liedersingen in der Schule von heute
in:
MusB 1973/9, S. 446 - 450

Kneif, T. — Ästhetischer Anspruch und Ideologiegehalt im musikalischen Kunstwerk
In:
Stephan, R. (Hrg.): Über Musik und Politik, Mainz 1971, S. 86 - 95

Ideen zu einer dualistischen Musikästhetik
in:
MusB, 1970/9, S. 357 - 367

Koch, P. — Musik hören - Musik sehen
in:
MusB 1973/10, S. 549 - 556

Kopp, F. — Sinn und Grenzen musischer Erziehung
München 1964

Krathwohl, D.R. — Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion
in:
Achtenhagen, F./Meyer, H.L.(Hrg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 3 1972, S. 75 - 97

Kraus, E. (Hrg.) — Der Einfluß der technischen Mittler auf die Musikerziehung unserer Zeit
Mainz 1968

Fortschritt und Rückbildung in der deutschen Musikerziehung
Mainz 1965

Krützfeld, W. (Hrg.) Didaktik der Musik 1967
Hamburg 1968

Didaktik der Musik 1969
Hamburg 1970

Didaktik der Musik 1970
Hamburg 1971

Krützfeld-Junker, H. Fachdidaktische Probleme der Musikerziehung
in:
Hamburger Lehrerzeitung, Nr. 13, 1966, S. 452 ff.

Kube, G. Kind und Musik
München 1959

Küntzel, G. Musik im Lehrplan der Gesamtschule - Versuch einer Lernzieldefinition
in:
Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht an Gesamtschulen, Stuttgart 1971, S. 9 - 17

Kurza, A./Winkler, J.S. Kommentare zu Richtlinien für die bayerischen Volksschulen - Unterstufe, Teil I, 1966
Kronach/Bayern 1966

Lehrpläne der Länder der [illegible] - [illegible]:

Kultusministerium
Baden-Württemberg (Hrg.) Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg
Villingen 1958

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrg.)

Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen
in:
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 14, Jg. 59, München

Bildungsplan für die Bayerischen Volksschulen mit Bildungsplan für die Oberstufe
(o. Angabe über Verfasser oder Hrg.)
Kronach/Bayern ^{2}1963

Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen
(o. Angabe über Verfasser oder Hrg.)
München ^{6}1965

Richtlinien für die Bayerischen Volksschulen, hrg. v. Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus
in:
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 15, Jg. 1966, München 1966

Senator für Volksbildung (Hrg.)

Der Bildungsplan der Berliner Grundschule
Berlin 1952

Lehrplan für die Grundschulen im Landes Bremen
(o. Angabe über Verfasser o. Hrg.)
Bremen 1960

Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrg.)

Richtlinien für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 1. - 4. der Grundschulen
Hamburg 1956

Der Hessische Minister für Erziehung und Volksbildung (Hrg.)

Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen, II Das Bildungsgut, B Das Bildungsgut der Volksschule
in:
Amtsblatt des Hessischen Ministers für Erziehung und Volksbildung, Wiesbaden 1957, Jg. 10, Sondernummer 2

Schriftenreihe des Niedersächsischen Kultusministeriums

Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen
Braunschweig 1957

Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, bearb. v. Dumke, A./Schaar, B.
Hannover 1964

Schriftenreihe des Kultusministeriums NRW

Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule (NRW)
Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums mit Richtlinien vom 8. 3. 1955
Ratingen 1963

Der Kultusminister des Landes NRW (Hrg.)

Die Volksschule in NRW - Richtlinien, Leitsätze, Erlasse
Ratingen 1958

Ministerien der Länder Baden, Rheinland-Pfalz, Württemberg-Hohenzollern (Hrg.)

Lehrplan für die Volksschulen
Offenburg/Baden 1949

Ministerium für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz (Hrg.)
Richtlinien für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz
in:
Amtsblatt des Ministeriums für Unterricht und Kultus von Rheinland-Pfalz, 9. Jg. Nr. 7, Mainz 1957

Schulabteilung des Regierung zu Schleswig (Hrg.)
Lehrplan für die Grundschulen Schleswig-Holsteins
Gedruckt v. Jul. Bergas zu Schleswig im Sept. 1946

Ministerium für Volksbildung, Abt. für Volks- und Mittelschulen (Hrg.)
Vorläufige Stoffpläne für das 5. und 6. Schuljahr der Grundschule zu Schleswig-Holstein
o.O. 1948

Ministerium für Volksbildung in Kiel, Abt. für Volks- und Mittelschulen (hrg.)
Richtlinien für die Lehrpläne der sechsjährigen Grundschulen Schleswig-Holsteins
Kiel 1949

Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (Hrg.)
Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen Schleswig-Holsteins
Kiel 1952

Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrg.)
Richtlinien für die Lehrpläne des 5. - 9. Schuljahres der Volksschulen des Landes Schleswig-Holstein
Kiel 1954

Der Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein (Hrg.)
Richtlinien für die Lehrpläne der Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein
Lübeck [4]1961

Lehrpläne der Länder der BRD seit 1968:

Baden-Württembergisches Kultusministerium (Hrg.)
Vorläufige Arbeitsanweisungen für Musik in der Grundschule
Bekanntmachung des Baden-Württembergischen Kultusministeriums v. 24. 7. 1974
Villingen/Schwenningen 1975

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrg.)
Lehrplan für die Grundschule
in:
Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Heft 9, München 1971

Mitzinger, E./Kopp, F./Selzle, E. (Hrg.)
Lehrplan für die Grundschule in Bayern mit Erläuterungen und Handreichungen
Donauwörth 1971

Senator für Schulwesen (Hrg.)
Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule
Neuwied/Berlin 1970

Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung (Hrg.)
Lehrplan Musik für die Grundschule
Hamburg 1973

Der Hessische Kultusminister — Rahmenrichtlinien Primarstufe Musik
Frankfurt 1972

Der Kultusminister des Landes NRW (Hrg.) — Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule - Schulversuch in NRW
Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1969

Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Teil h
in:
Die Schule in NRW - Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums, Heft 30
Ratingen/Düsseldorf 1968

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW
in:
Die Schule in NRW - Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums
Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1973

Lehrplan für die Grundschulen der Länder Rheinland-Pfalz und Saarland
Grünstadt 1971

Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (Hrg.) — Hinweise und Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule
Kiel 1971

Lehrplan Grundschule und Vorklasse Bd. I und II, Lehrplan in Bd. II
Kiel 1975

Lehrpläne von Verbänden, Arbeitsgruppen und -gemeinschaften

Didaktischer Arbeitskreis Köln (Hrg.) — Lehr- und Arbeitsplän für die Volksschule - Vorschläge für die Stoffverteilung in den einzelnen Klassen des Volksschulunterrichts
Ratingen ^{4}1962

Dowe, W./Kamphausen, H./Welsch, Joh.J. — Stoffpläne für die Volksschulen des Landes NRW Mit ergänzenden Erlassen und Auszügen aus den Richtlinien
Düsseldorf 1962

Feifel, H. — Musikerziehung an den Volksschulen und höheren Schulen - Kurze Methodik mit ausführlichen Stoffplänen
Stuttgart ^{2}1949

Frommberger, H. (Ltg.) — Arbeitspläne für die Volksschulen in Dortmund
Dortmund 1962

Hermeler, H./Kroll, H. — Das Bildungsgut der Volksschule - Ein Stoffverteilungsplan für alle Jahrgänge
Bochum 1957

Hermes, H. (Hrg.) in Verbindung mit dem Arbeitskreis für die standortgebundene Schule — Bildungsplan für die katholische Volksschule Bd. I - Grundschule
Köln 1956

Kuchler, Fr./Trunsky, A. — Haltung und Leistung - Bildungspläne für die naturgemäße Volksschule aus der Situation unserer Zeit auf religiös-sittlicher, sozial-ethischer und berufskundlicher Grundlage
Kulmbach 1956

Scheitler, W./Bürger, W. Lehr- und Arbeitsplan für den Musikunterricht in den Volksschulen
Ratingen 1960

Sprenger, H. u.a. Richtlinien und Pläne für den Unterricht in der Volksschule
Detmold-Hiddesen 1948

Verband der kath. Lehrerschaft Deutschlands (Hrg.) Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für Volksschulen
Bochum ^{6}1965

ders. Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für wenig gegliederte Volksschulen
Bochum 1957

Verbände kath. Lehrer und Lehrerinnen in Rheinland-Pfalz (Hrg.) Lehr-, Bildungs- und Erziehungsplan für katholische Volksschulen
Trier 1954

Lehr- und Arbeitsplan der Volksschule - Vorschläge für die Stoffverteilung in den einzelnen Fächern des Volksschulunterrichts
Ratingen ^{2}1957 (o.Angabe über Hrg. o. Verf.)

Rahmenplan für den Unterricht in Volksschulen des Bezirks Münster - Für die Grundschule und die oberen Klassen
Bochum ^{2}1947 (o. Angabe über Hrg. o. Verf.)

Lisken, G. Hinführung zu mittelalterlicher und neuer Musik mit Hilfe des Orff-Instrumentariums
in:
MusB 1969/1, S. 22 - 25

Mall, H./Bäumler, F. — Die Musikerziehung in der Grundschule - Ein methodisch-psychologischer Wegweiser
Stuttgart ^{2}1966

Meyer, H.L. — Einführung in die Curriculum-Methodologie
München 1972

Das ungelöste Deduktionsproblem
in:
Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hrg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München ^{3}1972, S. 106 - 132

Meyer-Denkmann, G. — Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht - Experiment und Methode
Wien 1972

Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter
Wien 1970

Müller, Chr. — Technik der Lehrplanung - Methoden und Probleme der Lernzielerstellung
Weinheim 1969

Moser, H. — Handlungsorientierte Curriculumforschung
Weinheim/Basel 1974

Motte-Haber, H. — Musikalische Begabung und ihre Meßbarkeit
in:
FMusErz 1969/2, S. 69 - 73

Sozialisierungsprozesse im Musikunterricht?
in:
MusB 1974/2, S. 84 - 92

Mutschler, D. — Intelligenz und Kreativität
in:
Flitner, A. (Hrg.): Brennpunkte gegenwärtiger Pädagogik, München 1969, S. 56 - 71

Neuhäuser, M./Reusch, A./
Weber, H. "Resonanzen" - Arbeitsbuch für den Musikunterricht, Sekundarstufe I, Bd. I
Frankfurt/Berlin/München 1973

Neuhäusler, G. Wozu singen?
Donauwörth 1951

Noll, G. Zum gegenwärtigen Stand der musikalischen Rezeptionsforschung
in:
FMusErz 1970-3/4, S. 29 - 36

Zum Problem der musikalischen Rezeption bei Kindern und Jugendlichen
in:
MusB 1969/5, S. 219 - 223

Zum Problem der Kommunikation im Musikunterricht
in:
MusB 1974/2, S. 77 - 84

Zur didaktischen Position der musikalischen Improvisation - heute
in:
FMusErz 1971-5/6, S. 1 - 9

Zur Kreativität als Dimension der Musikdidaktik
in:
FMusErz 1972-7/8, S. 16 - 23

Nolte, E. Musikbegriff und didaktische Konzeption
in:
MusB 1975/9, S. 424 - 428

[illegible], F. Paul Heimanns Entwurf einer wissenschaftlichen begründeten Didaktik
in:
Northemann, W./Otto, G. (Hrg.): Geplante Information, Weinheim 1969, S. 11 - 43

Rabsch, E./Heer, J. — Musik im Leben - Schulwerk für die Musikerziehung Bd. II
Frankfurt/Berlin/Bonn ^{3}1960

Rauhe, H. — Kulturindustrielle Sozialisierung durch Musik und ihre pädagogischen Konsequenzen, aufgezeigt am Beispiel kollektiver Identifikationsvorgänge
in:
Rectanus, H. (Hrg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 5 - 51

Regner, H. — Materialien zur Hörerziehung
in:
MusB 1970/5, S. 217 - 219

Reinecke, H.-P. — Psychologische Aspekte der Bildungsziele und -inhalte des Faches Musik
in:
Kraus, E. (Hrg.): Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik, Mainz 1970, S. 55 - 68

Musikalische Kommunikation im Vorschulalter
in:
Institut für Früherziehung (Hrg.): Musik und Bewegung im Elementarbereich, München 1974, S. 13 - 27

Ritter, H. — Entwicklungsphasen und Grundschulpädagogik
in:
Schwartz, E. (Hrg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Frankfurt 1970, S. 51 - 72

Robinsohn, S.B. — Bildungsreform als Revision des Curriculum
Berlin/Neuwied 1967

Rössner, L. — Geschlossenes und offenes System: Lehren und Lernen
in:
Segler, H. (Hrg.): Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule, Weinheim 1972, S. 83 - 101

Rosenstengel, A. — Die Praxis des Musikunterrichts in der Volksschule
Weinheim 1966

Roth, H. — Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens
Hannover ^{10}1967

Schattner, H.J. — Musikunterricht in der Grundschule
München/Frankfurt 1968

Schenk-Danzinger, L. — Die Beziehung von Reifen und Lernen in ihrer Bedeutung für Organisation und Curriculum der Grundschule
in:
Schwartz, E. (Hrg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Frankfurt 1970, S. 39 - 50

Scheuerl, H. — Die exemplarische Lehre
Tübingen 1958

Schietzel, C. — Das volkstümliche Denken und der sachkundliche Unterricht in der Volksschule
Hamburg 1948

Schlensog, M. — Singen und Musik in der Grundschule
Hamburg 1948

Schmack, E. — Die Grundschule - Auftrag und Entwicklung
Ratingen 1970

Planspiel: Elementarcurriculum
Erfahrungs- und Ergebnisanalyse einer Teamarbeit im LOT-Projekt
in:
Rutt, Th./Schmack, E. (Hrg.): Lernzielforschung Beiträge zur empirischen Unterrichts- und Erziehungsforschung, Ratingen 1973

Die Zweite Staatsexamensarbeit
Ratingen ^{2}1974

Entwurf: Einleitende Zielrichtung nach Leitideen und Sachbereichen (Rahmencurriculum für die Elementarphase)
Unveröffentlichtes Arbeitspapier eines schulpädagogischen Seminars der PH Ruhr/Abt. Hagen

Schmidt, W. Der Stellenwert des musikalischen Kunstwerks im Unterricht - Entwicklung eines didaktischen Konzepts
in:
Mus8 1973/2, S. 53 - 58

Schwartz, E. Die Grundschule - Funktion und Reform
Braunschweig 1969

Schweizer, G. Der Musikunterricht
Hannover 1957

Segler, H./Abraham, L.U. Musik als Schulfach
Braunschweig 1966

Seidelmann, K. u.a. Musische Erziehung in der Schule - Auftrag und Zusammenspiel der musischen Erziehungsbereiche
Berlin/Neuwied 1965

Seidenfaden, Fr. — Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen
Ratingen ^{2}1966

Seiffert, H. — Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd. 2, Geisteswissenschaftliche Methoden
München ^{2}1971

Seyfert, R. — Volkstümliche Bildung als Aufgabe der Volksschule
Dresden 1931

Spranger, E. — Eigengeist der Volksschule
Heidelberg ^{6}1966

[illegible], . — Auch über Gefühle läßt sich reden - Das Fach Musik kann auf affektive Lernziele nicht verzichten
in:
Neue Musikzeitung, hrg. v. Bosse, G., Regensburg 1975-6/7, S. 22

Teuscher, H. — Lebensvoller Musikunterricht
Bad Heilbrunn 1953

Venus, D. — Unterweisung im Musikhören
Ratingen 1969

Über neuere Richtlinien für den Musikunterricht auf der Grundstufe
in:
Günther, U./Gundlach, W. (Hrg.): Musikunterricht auf der Grundstufe, Frankfurt 1974, S. 1 - 26

Vogel-Winger, S. — Das Erlernen der Notenschrift - eine pädagogisch fragwürdige Aufgabenstellung
in:
MusB 1969/4, S. 181 - 184

Musik als Unterrichtsgegenstand
Mainz 1970

Graphische Darstellung als Hilfmittel der Werkinterpretation
in:
Rectanus, H. (Hrg.): Neue Ansätze im Musikunterricht, Stuttgart 1972, S. 52 - 88

Zur Neubesinnung des Stellenwertes von Volkslied und Singen im Musikunterricht
in:
MusB 1973/9, S. 450 - 453

Konsequenzen für den Musikunterricht aus einer Neubestimmung des"Elementaren" der Musik
in:
MusB 1971/6, S. 289 - 293

Die Bestimmung des Elementaren - Ausgangsproblem aller Musikdidaktik
in:
MusB 1970/1, S. 1 - 6

Werner, Th. Handwerkslehre zur Musikerziehung - Für Lehrkräfte der Volksschule
Kassel 1954

Zur Improvisation - Musikalische Würfelspiele
in:
Musik im Unterricht (9), 1969

Watzlawick, P. u.a. Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien
Bern/Stuttgart 1969

Weinert, Fr. Begabung und Lernen im Kindesalter
in:
Schwartz, E. (Hrg.): Begabung und Lernen im Kindesalter, Frankfurt 1970, S. 29 - 37

Weniger, E. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans
Weinheim 6/8 1965

Weyer, R. Das Volkslied als Gegenstand des Musikunterrichts
Aspekte einer didaktischen Neubesinnung
in:
MusB 1973/9, S. 433 - 438

Wilbert, H.J. Die Förderung des musikalischen Gestaltungsvermögens im Kinde
Wolfenbüttel 1967

Lebenslauf

1. Okt. 1947	geboren in Lüdenscheid als Kind des Studiendirektors Clemens Noelke und seiner Ehefrau Ruth Noelke geb. Budde
1954 - 1958	Besuch der St. Medardus-Volksschule in Lüdenscheid
1958 - 1966	Besuch des Neusprachlichen Zeppelin-Gymnasium in Lüdenscheid
Nov. 1966	Abitur
1966 - 1969	Studium an der Pädagogischen Hochschule Ruhr Abt. Hagen: Pädagogik bei Herrn Prof. Dr. Horn und Herrn Prof. Dr. D. Hammelnsbeck, Schulpädagogik bei Frau Prof. Dr. Fischer, Psychologie bei Herrn Prof. Dr. Müller, Musik bei Herrn Prof. Wilhelm, Herrn Prof. Stein und Herrn Dr. Schulte.
Nov. 1969	1. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
1970	Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
Jan. 1971	2. Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen
1971 - 1973	Tätigkeit als Grundschullehrer Während dieser Zeit Weiterstudium in Musik und ihrer Didaktik, Schulpädagogik und Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Ruhr Abt. Hagen: Musik bei Herrn Prof. Wilhelm, Herrn Prof. Stein und Herrn Dr. Schulte, Schulpädagogik bei Herrn Prof. Dr. Schmack, Psychologie bei Herrn Prof. Dr. Müller.
1973 - 1975	Tätigkeit als Förderungsassistent an der Pädagogischen Hochschule Ruhr Abt. Hagen Während dieser Zeit Studium der Musikwissenschaft an der Universität Münster bei Prof. Dr. Brockhoff, Prof. Dr. Reuter und Dr. Riehm.